

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'EXPÉRIENCE CUMULÉE DE GARDE EN CENTRE DE LA PETITE ENFANCE  
DEPUIS LA PREMIÈRE ANNÉE DE VIE DE L'ENFANT AFFECTE-T-ELLE SES  
COMPORTEMENTS D'ADAPTATION À 15 ET 18 MOIS?

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
LISE LEMAY

NOVEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je me dois de remercier Madame Nathalie Bigras, directrice de recherche dans le cadre de ce mémoire, d'avoir su m'encadrer si adéquatement tout au long de ce processus de recherche. Des remerciements particuliers pour m'avoir permis d'utiliser les données du projet de recherche « *Jeune enfant et ses milieux de vie* » (JEMVIE).

J'exprime ma reconnaissance aux professeurs Caroline Bouchard et Christa Japel qui ont accepté d'être membres du comité de lecture de mon projet de mémoire. Leurs commentaires toujours appropriés m'ont permis d'en arriver à ce produit final.

Je souhaite aussi remercier les assistantes de recherche du projet JEMVIE, les directions de CPE et les responsables de bureau coordonnateur, les éducatrices en installation et les responsables de service de garde en milieu familial, ainsi que les enfants et parents qui ont tous contribué à rendre cette recherche possible. Mes remerciements vont également à Jean Bégin pour les consultations d'ordre statistique, ainsi qu'au Conseil de la Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) et à la fondation de l'UQÀM (Dre Suzanne Véronneau-Troutman) pour l'aide financière accordée.

Je désire exprimer ma gratitude à une collègue, Mélissa Tremblay, pour le temps qu'elle a pris afin de lire, corriger et critiquer constructivement ce mémoire. Des remerciements également à d'autres collègues et professeurs qui m'ont éclairée tout au long des étapes de rédaction (Gilles Cantin, Ginette Hébert, Évelyne Gendron, etc.).

Mes derniers remerciements, mais non les moindres, vont à ma famille. Un infini « merci » à mes parents, Victoria et Bruno, de même qu'à ma sœur Hélène pour m'inciter à me dépasser un peu plus chaque jour. Ma plus sincère gratitude à mon conjoint, Yannick, pour sa compréhension, son soutien moral et ses conseils informatique et statistique.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'évolution des services de garde au Québec.....	3
1.2 Le développement socioaffectif et l'adaptation psychosociale.....	6
1.3 Les risques reliés au statut socioéconomique .....	8
1.4 L'adaptation : l'importance d'intervenir rapidement .....	9
1.5 Les services de garde comme facteur de protection.....	11
1.5.1 La qualité de l'environnement de garde.....	11
1.5.2 L'expérience cumulée de fréquentation.....	13
1.5.3 Le type de service de garde.....	15
1.6 Conclusion.....	16
1.7 Questions spécifiques de recherche.....	17
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	19
2.1 Cadre théorique.....	19
2.2 Définition des concepts et recension des écrits.....	23
2.2.1 Le tempérament .....	23
2.2.2 L'adaptation à l'environnement .....	26
2.2.3 Le statut socioéconomique .....	28
2.2.4 La qualité éducative .....	30
2.2.5 L'expérience cumulée de garde .....	32



2.3	Recherches pertinentes sur le sujet.....	34
2.3.1	Aux États-Unis.....	34
2.3.2	Au Canada.....	35
2.3.3	Au Québec.....	37
2.4	Conclusion.....	40
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE.....		41
3.1	Sujets.....	41
3.2	Déroulement.....	43
3.3	Instruments.....	45
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS.....		50
4.1	Les relations entre l'adaptation et le type de garde: les variables médiatrices de ces relations.....	51
4.2	Les variables prédictives des comportements d'adaptation de l'enfant qui fréquente un service de garde depuis sa première année de vie .....	52
CHAPITRE V		
DISCUSSION.....		56
5.1	Différence entre les groupes .....	57
5.2	Variables associées aux comportements d'adaptation de l'enfant.....	62
5.3	Limites de l'étude.....	67
5.4	Intérêt de ces résultats pour la recherche et la pratique.....	70
CONCLUSION.....		72
RÉFÉRENCES.....		73
APPENDICE A		
CRITÈRES DE SÉLECTION.....		87
APPENDICE B		
B.1	FORMULAIRES DE CONSENTEMENT PARENT (MAISON).....	89
B.2	FORMULAIRES DE CONSENTEMENT PARENT (CPE).....	93
B.3	FORMULAIRES DE CONSENTEMENT ÉDUCATRICE EN INSTALLATION DE CPE .....	97
B.4	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT RESPONSABLE DE SERVICE DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL.....	102

## APPENDICE C

C.1	ÉCHELLE COMPORTEMENTALE DU BSID-II.....	108
C.2	TEMPÉRAMENT (ICQ).....	109
C.3	ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (VERSION POUPONNIÈRE).....	119
C.4	ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (VERSION PRÉSCOLAIRE).....	135
C.5	ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE (VERSION MILIEU FAMILIAL).....	152
C.6	PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE DE LA FAMILLE.....	172
C.7	SANTÉ DE L'ENFANT A LA NAISSANCE.....	173
C.8	EXPÉRIENCE DE GARDE DE L'ENFANT.....	174

## APPENDICE D

D.1	STATISTIQUES DESCRIPTIVES DONNÉES NON TRANSFORMÉES DE L'ÉCHELLE COMPORTEMENTALE .....	176
D.2	STATISTIQUES DESCRIPTIVES TEMPÉRAMENT.....	177
D.3	STATISTIQUES DESCRIPTIVES CUMUL DE RISQUE.....	178
D.4	STATISTIQUES DESCRIPTIVES QUALITÉ.....	179

## LISTE DES FIGURES

Figure		Page
2.1	Le modèle écologique	20
4.1	Scores moyens d'adaptation selon le groupe	52

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Âge et moyenne des années de scolarité complétées des mères et des pères des trois groupes	42
3.2	Fréquence des facteurs de risque revenu, scolarité et structure familiale par groupe	43
3.3	Instruments de mesure et calendrier des rencontres	44
3.4	Âge moyen en mois des groupes aux visites de 10, 15 et 18 mois	44
3.5	Données sur la santé à la naissance des participants par groupe	48
3.6	Intensité hebdomadaire de fréquentation par groupe	48
4.1	Moyennes et écart-type du score d'adaptation <i>par âges</i> et groupe	51
4.2	Coefficients de corrélation entre les scores à l' <i>échelle comportementale</i> et les variables de l'enfant, de la famille et du service de garde aux trois temps de la mesure.	53
4.3	Moyennes, écarts-types et corrélations entre le score d'adaptation à 18 mois et les variables prédictives pour les enfants en service de garde	54
4.4	Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du score d'adaptation à 18 mois des enfants en service de garde depuis leur 1 <sup>re</sup> année de vie	54

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BRS	<i>Behavior Rating Scale</i> (traduction: <i>échelle comportementale</i> )
BSID-II	<i>Bayley Scales of Infant Development-II</i> (1993)
CPE	Centre de la petite enfance
ECERS-R	<i>Early Childhood Environment Rating Scale- Revised Edition</i>
EEEP-R	<i>L'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire-révisée</i>
ELDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
ELNEJ	Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes
EOQÉ	Échelles d'observation de la qualité éducative
ITERS-R	<i>Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition</i>
NICHD	National institute of Child Health and Human Development
RSG	Responsables de service de garde en milieu familial
SECCYD	Study of Early Child Care and Youth Development menée par le NICHD
SGÉ	Service de garde éducatif

## RÉSUMÉ

La présente étude examine la relation entre le cumul de l'expérience de garde en CPE depuis la première année de vie de l'enfant et ses comportements d'adaptation à 15 et 18 mois. En outre, elle cherche à savoir si le tempérament de l'enfant, le statut socioéconomique de la famille, le type de service de garde fréquenté et la qualité de ce service sont des médiateurs de la relation. De plus, la recherche examine la contribution différentielle des variables tempérament, statut socioéconomique et qualité dans l'explication du comportement d'adaptation de l'enfant qui fréquente un centre de la petite enfance depuis sa première année de vie. Les 157 participants (77 filles) ont été distribués dans 3 groupes inégaux en fonction du type d'expérience de garde expérimenté (groupe 1 : CPE installation ; groupe 2 : CPE milieu familial ; groupe 3 : maison). Les comportements d'adaptation de l'enfant ont été mesurés au domicile familial à 3 moments à l'aide de l'*échelle comportementale* du *Bayley Scales of Infant Development II* (Bayley, 1993), soit à l'entrée en service de garde (entre 5 et 12 mois) et aux âges de 15 et 18 mois. Aux mêmes moments, des questionnaires permettent de recueillir des informations sur le tempérament de l'enfant, le statut socioéconomique de la famille et l'expérience de garde de l'enfant. Une visite d'observation au service de garde lorsque l'enfant est âgé de 18 mois permet de mesurer la qualité de l'environnement de garde.

Les résultats indiquent que le score d'adaptation ne diffère pas longitudinalement entre les groupes. Cependant, toutes visites confondues, les enfants qui fréquentent un centre de la petite enfance en installation obtiennent un score indiquant des comportements mieux adaptés que celui des enfants gardés à la maison par leur parent. La vérification du potentiel médiateur du tempérament, du statut socioéconomique et de la qualité dans la relation entre le groupe et le score d'adaptation n'a pas été possible en raison de l'absence de relation entre ces deux variables. Finalement, les résultats indiquent que la qualité de l'environnement de garde s'avère être le principal prédicteur du score de comportement d'adaptation de l'enfant à 18 mois. Comme les groupes sont différents au niveau de la moyenne du score des trois moments de mesure, il se peut que ce score global s'avère être un portrait plus fidèle de l'adaptation de l'enfant de cet âge. De plus, puisque la variable de l'expérience de garde (qualité) s'est révélée être un prédicteur plus important du score d'adaptation de l'enfant que les caractéristiques de l'environnement familial, l'importance à accorder à cette variable dans le quotidien de milliers d'enfants est soulignée. Cependant, il se peut que les effets de l'environnement familial aient été sous-estimés en raison de la surreprésentation de familles bien nanties dans notre échantillon. Également, nous ne pouvons omettre de considérer les biais de sélection comme explication possible des résultats obtenus. Il se peut donc que certaines valeurs ou attitudes aient conduits les parents à préférer pour leur enfant une modalité de garde plutôt qu'une autre. Cette constatation incite à considérer des variables plus proximales de l'écologie de l'enfant dans le cadre de prochaines études.

Mots-clés : Développement de l'enfant, Petite enfance, Éducation préscolaire, Québec (province), Garderie, Qualité

## INTRODUCTION

Les enseignants sont de plus en plus nombreux à rapporter des problèmes de comportement chez leurs élèves (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001) et ces conduites problématiques sont bien souvent le résultat d'une inadaptation de l'enfant à son environnement ou de l'environnement à l'enfant. Or, un enfant présentant des problèmes de comportement a plus de chance de se retrouver en situation d'échec scolaire et d'exclusion sociale, ce qui engendre des coûts importants pour la société (Malecki et Elliott, 2002; Manz et McWayne, 2005). En outre, il semble que les enfants issus de familles défavorisées soient plus enclins à développer des problèmes de comportement, car ils cumulent un plus grand nombre de facteurs de risque (faible revenu, faible scolarité des parents, monoparentalité, stress parental élevé, etc.) dans leur environnement familial (Knitzer, 2003; Van Zeijl *et al.*, 2006). En effet, ces facteurs de risque seraient associés aux difficultés d'adaptation à l'environnement particulièrement chez les enfants au tempérament difficile. Une intervention précoce auprès des enfants les plus susceptibles de connaître des difficultés d'adaptation permettrait de réduire la probabilité d'apparition des problèmes de comportement et la fréquentation d'un service de garde de qualité pourrait devenir une stratégie d'intervention efficace afin d'optimiser le développement. En réponse à la réforme de la politique familiale québécoise, les services de garde éducatifs à la petite enfance ont connu une expansion rapide entre 1997 et 2006. Lorsque évalués par l'enquête *Grandir en qualité*, les centres de la petite enfance (CPE) se sont révélés offrir une qualité d'ensemble se situant légèrement sous le seuil de bonne qualité (Drouin *et al.*, 2004), ce qui devrait favoriser l'adaptation chez les enfants vulnérables. Bref, comme les CPE sont utilisés par un très grand nombre de famille, nous souhaitons examiner la relation entre la fréquentation d'un CPE et le développement socioaffectif de l'enfant, plus spécifiquement son adaptation psychosociale. À notre connaissance, peu d'études longitudinales ont été menées au Québec afin de mesurer les effets de la fréquentation d'un CPE (volet installation ou milieu familial) sur l'adaptation de l'enfant à l'environnement. Certains chercheurs ont étudié l'expérience de garde des enfants



québécois, mais en examinant ces variables séparément sans tenir compte de leurs interactions. Dix ans après leur création, il apparaît essentiel d'évaluer les effets de la fréquentation d'un CPE sur l'adaptation de l'enfant.

L'échantillon de la présente étude comporte 157 enfants répartis en trois groupes selon le type de service de garde expérimenté (1.CPE en installation; 2.CPE en milieu familial; 3. domicile avec l'un des parents). Le recrutement des enfants a eu lieu entre 2004 et 2006 et les sujets ont été évalués à trois moments : entre les âges de 5 et 12 mois et aux âges de 15, et 18 mois. Les mesures concernent les enfants (adaptation, tempérament, expérience cumulée de fréquentation, type de service de garde fréquenté), leur famille (revenu, scolarité, monoparentalité) et le service de garde qu'ils fréquentent (qualité pour les groupes 1 et 2).

Ce mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier présente la problématique de recherche et situe la pertinence sociale et scientifique d'une telle étude. Le second chapitre précise le cadre conceptuel de l'étude en exposant la théorie sous-jacente au sujet, c'est-à-dire le modèle écologique de Bronfenbrenner, ainsi qu'en définissant les principaux concepts impliqués, soit l'adaptation, le tempérament, le statut socioéconomique, la qualité de l'environnement de garde et l'expérience cumulée de fréquentation. Le troisième chapitre traite de la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche et décrit l'échantillon. Les résultats obtenus à la suite de diverses analyses statistiques sont présentés au chapitre 4 et sont, par la suite, interprétés à la lumière de ce qui a déjà été souligné par les recherches précédentes au chapitre 5. Finalement, une conclusion clôture la présente recherche en déterminant les implications théoriques et pratiques découlant des constatations évoquées.

## **CHAPITRE I**

### **PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre établit la pertinence sociale et scientifique de cette recherche. En premier lieu, nous dressons un portrait de l'évolution des services de garde au Québec et de leur utilisation. Puis, certains constats quant au développement socioaffectif des enfants sont présentés. Par la suite, nous faisons état de l'ampleur de la pauvreté économique chez les enfants et des conséquences d'un tel phénomène. Ensuite, nous examinons l'utilisation des services de garde en tant qu'intervention précoce visant à favoriser un développement socioaffectif optimal chez ces enfants, de même que l'importance de la qualité de ces services pour que l'enfant en retire un maximum de bénéfices. Nous considérons également le type de service de garde fréquenté, la qualité de ces services ainsi que l'expérience cumulée de garde comme variables pouvant affecter la relation entre la qualité de l'adaptation de l'enfant à son environnement et la fréquentation d'un service de garde. Nous terminons en formulant nos questions spécifiques de recherche.

#### **1.1 L'évolution des services de garde au Québec**

Les trente dernières années ont été marquées par une augmentation considérable du nombre de femmes travaillant à l'extérieur du domicile familial. La proportion de mères d'enfant de moins de 6 ans occupant un emploi est passée de 31,5% en 1976 à 67,2% en 2005 (Statistique Canada, 2006). En raison de cette arrivée massive des femmes sur le marché du travail, diverses modalités de services de garde éducatifs (SGÉ) des enfants voient le jour, telles que des garderies populaires ou des garderies en milieu familial. Toutefois, à la fin des années 70 et au début des années 80, plusieurs rapportent que les services de garde québécois

sont problématiques. En effet, il semble que les ratios éducatrice-enfants soient trop élevés, que la salubrité des lieux laisse à désirer et que les familles favorisées soient les seules à pouvoir utiliser ces services coûteux. De plus, le nombre de places disponibles en garderie est considérablement inférieur à celui nécessaire pour répondre à la demande des familles et l'État fait très peu pour les soutenir financièrement (Lalonde-Graton, 2002). En outre, il semble que les services de garde à but lucratif sont alors les plus préoccupants quant à la qualité de l'environnement qu'ils offrent aux enfants.

En parallèle, soit dans les années 80, plusieurs associations familiales, dont le Regroupement inter-organismes pour une politique familiale au Québec, font du lobbying afin que le gouvernement adopte une politique familiale. Au même moment, les groupes de femmes souhaitent plutôt l'adoption de mesures concrètes facilitant la conciliation travail-famille, telles que la mise en place d'un réseau de garderies subventionnées. En effet, ces dernières craignent qu'une politique familiale vienne amoindrir l'indépendance des femmes et l'égalité des sexes en misant sur des mesures natalistes, puisque la natalité est, déjà à cette époque, en déclin. En 1987, le gouvernement adopte une politique familiale et en 1988, le premier énoncé politique intitulé « *Pour un nouvel équilibre* » est publié (Bernard, 1989). Cet énoncé amène la mise en place d'un régime d'aide à la famille qui prend la forme d'allégement d'impôt. Une des dispositions de ce plan d'action, soit le financement des services de garde à l'enfance, ne peut cependant être totalement réalisée, car le gouvernement fédéral ne poursuit pas son projet de subventionner ceux-ci. Par conséquent, le dossier des garderies et de leur financement, demeure au cœur des débats à la fin des années 80.

Les années 90 s'amorcent par de nombreuses interventions d'experts québécois du domaine de la famille. Ainsi, les psychoéducateurs et les psychologues soulignent la nécessité d'accorder une grande importance à la petite enfance pour le bien-être ultérieur des individus et de la société. En 1991, le groupe de travail pour les jeunes, mené par le psychologue Camil Bouchard, dépose le rapport « *Un Québec fou de ses enfants* » dans lequel il dresse un portrait des problèmes auxquels font face les jeunes (abus sexuel, suicide,

violence, décrochage scolaire, toxicomanie, itinérance) et émet des recommandations afin d'en réduire l'incidence. Ce rapport recommande de : 1) diminuer la pauvreté; 2) appuyer les parents et concerter les efforts des autres adultes de l'entourage de l'enfant; 3) apporter du soutien à l'enfant dans son développement. En ce qui a trait à l'appui aux parents, le groupe de travail propose aussi la mise en place de haltes-garderies et de garderies qui, tout en soutenant les parents, pourraient contribuer à un meilleur développement de l'enfant dès son jeune âge (Ouellet, 1992). En 1995, la commission sur l'avenir du Québec révèle que les Québécois croient que le gouvernement fait très peu pour les familles, alors que cette question est très importante pour eux. Ces documents font parti des événements qui amènent le gouvernement à annoncer en 1996, dans le cadre du Sommet socio-économique, les nouvelles dispositions de la politique familiale qu'il mettra de l'avant. Finalement, en 1997, Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, dépose le livre blanc intitulé « *Familles en tête. Nouvelles dispositions de la politique familiale. Les enfants au cœur de nos choix* » qui présente ces trois nouvelles dispositions, soit 1) la création du réseau des Centres de la petite enfance (CPE) avec 23,5 heures gratuites par semaine pour les familles défavorisées; 2) la mise en place de l'allocation unifiée pour enfants; 3) l'instauration d'un régime d'assurance parentale pour maintenir le revenu des parents lors de la naissance d'un nouvel enfant.

En 1997, le gouvernement du Québec revoit donc en profondeur la politique familiale en vigueur et y apporte des modifications majeures. L'une d'elles consiste à créer le réseau des CPE, soit des services de garde à but non lucratif financés par l'état pour les enfants âgés de 5 ans et moins. Dès lors, les familles québécoises ont accès à des services de garde offrant un programme éducatif, et ce, moyennant une contribution réduite (7\$ par jour à partir de janvier 2004). Les CPE ont alors comme mission de : « *favoriser le développement des enfants et l'égalité des chances. En outre, ils doivent accentuer le caractère éducatif de leurs activités en mettant l'accent sur la prévention, sur le dépistage et sur l'intervention précoce auprès des enfants* » (Vérificateur général du Québec, 1999). Les CPE deviennent alors un moyen pour le gouvernement de favoriser le développement optimal des enfants, surtout ceux issus de milieux défavorisés, et ce, pour promouvoir l'égalité des chances (Trudel, 1998). La ministre Marois déclare à cet effet:

Toutes les recherches nous démontrent qu'il y a une relation directe entre une intervention précoce auprès des enfants et leurs chances de succès par la suite. Les apprentissages faits au cours de la petite enfance sont déterminants pour le cheminement futur de l'enfant et sont un moyen de prévenir l'échec, le redoublement et l'abandon scolaire. C'est en agissant auprès de la petite enfance que l'égalité des chances prend son véritable sens (Gouvernement du Québec, 1996).

En 1997, les garderies à but non lucratif financées par l'État et les agences de service de garde en milieu familial sont donc modifiées pour devenir des CPE et près de 70 000 nouvelles places sont ainsi créées. La demande étant plus grande que l'offre, le gouvernement en crée davantage et, par conséquent, celles-ci sont au nombre de 163 434 en 2003 et passent à plus de 203 998 en 2008 (CSMO-ESAC et RISQ, 2002; Ministère de la Famille et des Aînés, 2008). Compte tenu du grand nombre d'enfants âgés de moins de 5 ans au Québec (389 661 de 0 à 4 ans en 2007) (Institut de la statistique du Québec, 2008), il apparaît pertinent que la recherche s'intéresse aux effets des services de garde régis fréquentés par plus de la moitié des enfants du Québec, notamment à l'égard de leur développement socioaffectif et de leur adaptation psychosociale.

## 1.2 Le développement socioaffectif et l'adaptation psychosociale

Plusieurs rapportent que les enfants présentent davantage de difficulté d'adaptation psychosociale qu'auparavant (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001). Ces difficultés se traduisent par des comportements inappropriés en situation d'interactions sociales. Au Québec, les enseignants du primaire rapportent plus fréquemment que dans le passé des problèmes de comportement chez leurs élèves. Alors qu'en 1984-1985, 0,78% des élèves présentaient un trouble de comportement, cette proportion atteint 2,50% en 1999-2000 (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001). Cette tendance ne cesse de croître (Massé, Desbiens et Lanaris, 2006), ce qui est préoccupant en raison des nombreuses conséquences entraînées par des difficultés au niveau du développement socioaffectif. La littérature rapporte en effet que des comportements sociaux appropriés seraient associés à l'adaptation à la maternelle, à

la réussite scolaire de l'élève et à une socialisation positive, tant au primaire qu'au secondaire (Manz et McWayne, 2005). D'un autre côté, un enfant présentant un problème de comportement, résultant d'une inadaptation à son environnement social, aurait moins de chance de bien réussir à l'école (Arnold, 1997; Campbell *et al.*, 2006; Malecki et Elliott, 2002; Manz et McWayne, 2005; Peth-Pierce, 2000). Arnold (1997) explique cette relation par le temps d'enseignement dont disposera l'enfant ayant des problèmes de comportement. Ainsi, si celui-ci dérange par ses conduites, il sera parfois retiré de la classe à des fins disciplinaires. Par conséquent, il manquera l'enseignement de certains concepts qui, lorsqu'ils seront réinvestis, l'entraîneront probablement à déranger le groupe. En effet, il lui serait difficile de s'engager à la tâche lorsque celle-ci comprend des connaissances qu'il ne possède pas. Par ailleurs, l'enfant présentant un trouble de comportement persiste parfois moins à la tâche et peut disposer également d'une concentration et d'une capacité d'attention moindre (Ministère de l'Éducation, 2007). De plus, l'enfant démontrant des problèmes de comportement en bas âge est plus enclin à développer des comportements antisociaux à l'adolescence (Campbell *et al.*, 2006; Peth-Pierce, 2000), à abuser des drogues (Webster-Stratton, 2003), à manifester des comportements violents et délinquants (Brame, Nagin et Tremblay, 2001; Knitzer, 2003; Nagin et Tremblay, 2005), à abandonner l'école (Peth-Pierce, 2000; Webster-Stratton, 2003). De surcroît, les problèmes de comportement sont reliés à des difficultés d'insertion professionnelle (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001). Bref, les chercheurs s'entendent pour dire que la maturité scolaire ne se mesure plus seulement en termes de compétences cognitives, mais également au niveau socioaffectif (Direction de santé publique, 2008; Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006).

Les mécanismes sous-jacents aux problèmes de comportement ne sont pas encore bien connus des chercheurs, mais plusieurs estiment qu'ils seraient le résultat d'une inadaptation de l'enfant à son environnement (famille, service de garde, etc.) qui se traduirait par l'adoption de comportements inappropriés dans une situation donnée (Ministère de l'Éducation, 2007; Poliquin-Verville et Royer, 1992; Tremblay et Royer, 1992). En outre, certaines variables semblent augmenter la probabilité de les développer en rendant l'adaptation de l'enfant à son environnement plus difficile. Certains facteurs de risque se

retrouvent au niveau des caractéristiques de l'enfant, tels que le tempérament difficile et le genre de ce dernier (Campbell *et al.*, 2006; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007; Côté *et al.*, 2006; Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006). L'enfant présentant un tempérament difficile réagit plus intensément et négativement face à la nouveauté, aux stressseurs, aux contraintes, etc. présents dans ses milieux de vie (van Zeijl *et al.*, 2007; Vitaro *et al.*, 2006). Ce genre de réactions entraîne certaines réponses de l'environnement social pouvant modérer ou exacerber les comportements difficiles de l'enfant (Tarabulsky *et al.*, 2000; Thomas et Chess, 1977). D'autres facteurs se retrouvent dans l'environnement familial: faible revenu familial (Côté *et al.*, 2006; Knitzer, 2003), faible scolarité des parents (Côté *et al.*, 2006; Van Zeijl *et al.*, 2006), monoparentalité (Webster-Stratton, 2003), niveau de stress parental élevé (Goldstein, Harvey et Friedman-Weieneth, 2007; Webster-Stratton, 2003), pratiques éducatives parentales (Côté *et al.*, 2006; Scaramella et Leve, 2004; Vitaro *et al.*, 2006), etc. En somme, le cumul de ces facteurs de risque augmenterait considérablement les probabilités de voir l'enfant développer des problèmes d'adaptation (Gassman-Pines et Yoshikawa, 2006; Peth-Pierce, 2000; Webster-Stratton, 2003). Plusieurs des facteurs de risque de l'environnement familial sont plus prononcés au sein des familles défavorisées, puisque la défavorisation se caractérise par la combinaison d'éléments tels que la monoparentalité, la sous-scolarité et le faible revenu. Par conséquent, les enfants issus de celles-ci cumulent plus de risques que les autres. Il nous paraît donc essentiel de considérer l'état de la pauvreté ainsi que les effets qu'elle entraîne pour le comportement de l'enfant.

### 1.3 Les risques reliés au statut socioéconomique

Au Québec, 10% des familles ayant un enfant de moins de 18 ans dispose d'un revenu annuel se trouvant sous le seuil de faible revenu. Cette proportion est nettement supérieure pour la région de Montréal où elle atteint 17,1% (Institut de la statistique du Québec, 2006). La pauvreté en soi est liée à plusieurs facteurs pouvant affecter le développement de l'enfant. Tout d'abord, un revenu plus faible est associé à un niveau de stress plus élevé chez les parents (Dodge, Pettit et Bates, 1994; Jacob, 2007) pouvant affecter la sensibilité du parent à

son enfant. La monoparentalité (Duncan et Magnuson, 2003; Weitzman, 2003) est aussi plus fréquente dans les familles à faible revenu, ce qui est parfois liée au jeune âge de la mère à la naissance de l'enfant (Peth-Pierce, 2000) ou encore au divorce (Weitzman, 2003) entraîné par des conflits conjugaux plus fréquents (Jacob, 2007). La faible scolarisation des parents est aussi un élément important de la pauvreté économique (Bigras *et al.*, 2008; Weitzman, 2003).

Plusieurs des facteurs de risque de la pauvreté recoupent ceux de l'inadaptation à l'environnement et des problèmes de comportement qui en résultent. Par conséquent, les enfants issus de familles défavorisées cumulent un plus grand nombre de facteurs de risque et sont plus enclins à développer de tels problèmes avec toutes les conséquences déjà énoncées, dont celle de moins bien réussir à l'école. Le cheminement difficile à l'école peut même se traduire par un décrochage précoce du système scolaire, ce qui contribue à perpétuer le cercle de la pauvreté. Notons qu'une pauvreté chronique entraîne plus de conséquences néfastes pour l'enfant qu'une pauvreté de courte durée (Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006). De la même façon, la pauvreté vécue en bas âge (0-5 ans) aura davantage d'impact sur le développement de l'enfant que celle vécue à un âge plus avancé (Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006), d'où l'importance d'intervenir précocement.

#### 1.4 L'adaptation : l'importance d'intervenir rapidement

Des coûts sociaux importants sont engendrés par une inadaptation à l'environnement social (famille, le service de garde, l'école, etc.). Tel que mentionné précédemment, celle-ci est associée à l'abus de drogues, à la criminalité, au décrochage scolaire, à l'inemploi, etc. à l'adolescence et à l'âge adulte (Campbell *et al.*, 2006; Knitzer, 2003; Peth-Pierce, 2000; Webster-Stratton, 2003). Ces conséquences, non seulement nocives pour le bien-être d'un individu, entraînent des coûts considérables pour la société, que ce soit en capital social, en programmes sociaux, en santé, en système carcéral, etc. Il importe donc d'intervenir le plus tôt possible auprès des enfants à risque afin d'optimiser leur développement socioaffectif. Les écrits soulignent que certains problèmes de comportements, associés à un déficit de capacité



d'adaptation, semblent se cristalliser vers l'âge de 8 ans (Webster-Stratton, 2003). Pourtant, plusieurs interventions visant à les réduire se font dans le milieu scolaire lorsque les comportements des enfants sont plus stables. Puisque ces conduites se développent en bas âge, certains suggèrent d'intervenir à ce moment afin de favoriser l'adaptation de l'enfant pour prévenir l'apparition de tels problèmes (Campbell, Lamb et Hwang, 2000; Côté *et al.*, 2007; Mathiesen et Sanson, 2000) et plusieurs confirment l'efficacité d'une telle approche (Melhuish, 2004; Stacks, 2005). Il semble qu'il soit primordial d'intervenir au cours de la petite enfance, sans quoi les problèmes d'adaptation se stabilisent et persistent pendant l'enfance (Stacks, 2005). Bref, les chercheurs rapportent que les programmes d'intervention précoce peuvent modifier la trajectoire comportementale de l'enfant.

En effet, la petite enfance est une période au cours de laquelle les enfants sont amenés à se développer suivant une certaine trajectoire qui est par la suite modifiable, mais de plus en plus difficile à changer avec le temps (Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006). Les premiers mois de vie d'un enfant seraient alors déterminants, car le cerveau se développe à un rythme très rapide qui ne se reproduit plus par la suite (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2004). En outre, l'organisation des structures cérébrales de l'enfant s'avère être particulièrement malléable à cette étape du développement (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Effectivement, à la naissance, l'enfant posséderait des neurones en surnombre dans son cerveau. Par la suite, les neurones qui sont stimulés créent des connexions nerveuses alors que les autres sont progressivement éliminées (Olds, Papalia et Bève, 2005). Il s'agit donc d'une période déterminante d'apprentissage pour l'enfant et des stimulations appropriées doivent lui être offertes par son environnement afin de favoriser son développement optimal. Par ailleurs, McCain et Mustard (1999) rapportent que les enfants qui auraient été stimulés insuffisamment ou inadéquatement au cours de cette période importante du développement neurofonctionnel auraient plus de chance de développer des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement ou des troubles affectifs. Une fois plus âgé, l'enfant pourrait surmonter certains de ses problèmes, mais il aurait plus de difficulté à réaliser son plein potentiel (McCain et Mustard, 1999).

### 1.5 Les services de garde comme facteur de protection

Les interventions précoces ciblant les enfants issus de familles défavorisées ont fait leurs preuves quant à leurs bienfaits pour le développement social. Notons que la majorité de ces programmes d'intervention précoces incluent une composante « service de garde ». Melhuish (2004) rapporte que les enfants ayant participé au programme de *l'Abecedarian Project*, qui visait à promouvoir le développement de l'enfant par le biais de garde en installation en plus des services déjà reçus par le groupe contrôle, démontrent une tendance de diminution de la criminalité à l'âge adulte. Dans le même ordre d'idées, les participants au programme *Early Head Start* présentent une baisse au niveau de la fréquence de comportements agressifs et ils interagissent plus positivement avec leur parent. Pour ce qui est du *Perry Preschool Project*, les enfants y ayant participé montrent une diminution du taux de la criminalité lorsqu'ils sont adolescents et abandonnent moins leurs études (Melhuish, 2004). Or, pour en arriver à ces bénéfices, le contexte éducatif offert par le « service de garde » dans le cadre du programme d'intervention doit être de bonne qualité.

#### 1.5.1 La qualité de l'environnement de garde

La qualité éducative est, sans contredit, la variable la plus étudiée dans le domaine de la recherche sur les services de garde. Pour cause, parmi les différentes variables composant l'expérience de garde, la qualité explique la plus grande proportion de variance du développement de l'enfant (Love *et al.*, 2003; NICHD Early Child Care Research Network, 1998; Pierrehumbert *et al.*, 2002; Vandell, 2004). En effet, la littérature rapporte que le niveau de qualité du service de garde serait primordial pour le développement de l'enfant de milieu défavorisé, puisqu'elle permettrait de modérer ou d'exacerber les effets d'un environnement familial peu stimulant (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2008; Bigras *et al.*, 2008; Melhuish, 2004; Vandell, 2004). En outre, l'environnement de garde pourrait constituer pour ces enfants une certaine protection face aux difficultés de l'environnement familial, mais pourrait également agir à titre de risque supplémentaire. À cet égard, Melhuish

(2004) rapporte que lorsque l'environnement familial et le service de garde sont d'un bon niveau de qualité, la fréquentation du service aura peu ou pas d'effet sur l'enfant. Par contre, lorsque l'enfant fréquente un service de garde qui présente un niveau de qualité supérieur à celui retrouvé dans l'environnement familial de l'enfant, cette fréquentation est alors considérée comme un facteur de protection ayant le potentiel de favoriser le développement optimal de l'enfant. À l'opposé, la fréquentation d'un service de garde où le niveau de qualité est inférieur à celui de l'environnement familial pourrait constituer un facteur de risque supplémentaire pour le développement de l'enfant. En somme, tous admettent l'importance de la qualité de l'environnement de garde pour le développement de l'enfant (Goelman *et al.*, 2006; Love *et al.*, 2003; Melhuish, 2001; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Pierrehumbert *et al.*, 2002; Vandell, 2004).

Cependant, la recherche indique que la qualité éducative offerte aux enfants en services de garde n'est pas très bonne au Canada et aux États-Unis (Goelman *et al.*, 2006). L'enquête *Oui, ça me touche*, menée en 1998 dans 6 provinces canadiennes et un territoire, rapporte une qualité d'ensemble minimale des services de garde à la petite enfance (Friendly et Beach, 2005). Ces résultats sont inquiétants étant donné l'importance de la qualité de l'expérience de garde pour le développement de l'enfant. Par contre, au Québec, nous avons un réseau de service de garde particulier, soit les CPE, qui pourrait jouer un rôle de protection dans le développement de l'enfant en raison de sa mission mentionnée précédemment (Voir p.5) et, pour cette raison, il importe de s'assurer que la qualité offerte par ce réseau est élevée afin de maximiser les bénéfices de sa fréquentation pour le développement social des enfants à risque.

En 2000, compte tenu de l'importance de la fréquentation des services de garde régis et de l'investissement qui les soutient, le Gouvernement du Québec décide d'évaluer la qualité éducative des services de garde sous sa juridiction (CPE de type installation et milieu familial, garderies à but lucratif). Pour ce faire, des observations sont effectuées dans les services de garde à l'aide de l'échelle d'observation de la qualité éducative (EOQÉ) (Bourgon et Lavallée, 2003a, 2003b, 2003c), instrument de mesure spécifiquement conçu

pour cette enquête à partir du programme éducatif québécois. À cette échelle, un score de qualité globale inférieur à 2,50 indique une qualité insatisfaisante, un score entre 2,50 et 2,99 indique une qualité passable et un score entre 3,00 et 4,00 indique une qualité satisfaisante. Ainsi, en 2004, les résultats de l'étude *Grandir en qualité* (Drouin et al., 2004) sont rendus publics. Dans l'ensemble, les chercheurs rapportent que les services de garde observés affichaient un niveau de qualité éducative passable. Dans les CPE de type installation où la qualité éducative pour les groupes préscolaires a été observée, un score de qualité globale de 2,93 est noté (score qui est tout de même près du seuil de bonne qualité). Pour ce qui est des CPE de type milieu familial, ils obtiennent un score de qualité globale de 2,75. Les garderies accueillant des poupons affichent un score de qualité globale de 2,62, alors qu'elles obtiennent 2,58 pour leurs groupes préscolaires. La seule exception à ce constat de qualité passable concerne la qualité des services de garde pour les poupons dans les CPE de type installation qui présentent une qualité globale de bon niveau (3,05).

Les CPE, dont le programme éducatif est conçu comme une forme d'intervention précoce, se révèlent offrir une qualité globale se situant légèrement sous le seuil de bonne qualité, ce qui est susceptible de favoriser l'adaptation de l'enfant à ce nouvel environnement. Cependant, puisque peu de recherches ont étudié les effets de la fréquentation d'un CPE sur l'adaptation de l'enfant, il apparaît pertinent d'examiner si les CPE favorisent l'adaptation des enfants à risque d'éprouver des difficultés à ce niveau. Étant donné la complexité d'une telle question, la littérature souligne que nous devons tenir compte de plusieurs variables associées à l'expérience de garde de l'enfant afin d'y répondre telles que l'expérience cumulée de fréquentation et le type de service de garde fréquenté (Bigras et Japel, 2007a; Melhuish, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Vandell, 2004).

### 1.5.2 L'expérience cumulée de fréquentation

On note un intérêt marqué dans la recherche sur les services de garde concernant le cumul de l'expérience de garde de l'enfant. Jay Belsky (2007, 2006, 2004) nous semble celui ayant

le plus contribué à documenter les relations entre le développement socioaffectif de l'enfant et cette variable de l'expérience de garde. La littérature rapporte aussi plusieurs études à ce sujet depuis les conclusions controversées de Belsky dans les années 80, à l'effet qu'une expérience cumulée importante comportait des risques pour le développement socioaffectif de l'enfant âgé de moins d'un an (Hausfather *et al.*, 1997; Loeb *et al.*, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2006; Volling et Feagans, 1995). Pour bien comprendre le cumul de l'expérience de garde, on doit prendre en compte l'âge d'entrée en service de garde, ce qui amène l'enfant à avoir cumulé une certaine expérience de garde à un âge donné.

L'âge de l'enfant lors de son entrée en service de garde est lié à la durée du congé parental. Ces services permettent aux parents de travailler alors qu'une personne compétente s'occupe de leur enfant. Au Québec, le congé parental est d'une durée de 12 mois depuis janvier 2006. Tous ne peuvent cependant se permettre de recevoir 55% de leur salaire pendant une aussi longue période. De plus, lorsque le parent obtient une place pour son enfant dans un CPE, bien souvent il l'acceptera, peu importe l'âge de l'enfant, afin de ne pas la perdre : la demande pour les places en CPE est encore plus grande que l'offre. Ces réalités empêchent certaines familles de bénéficier du congé en partie ou en totalité et influencent le choix des parents quant au mode de garde qu'ils choisissent pour leur enfant. Par conséquent, certains enfants font toujours leur entrée en CPE avant l'âge d'un an. Or, comme nous l'avons déjà souligné, les enfants sont très sensibles aux stimulations offertes par leur environnement au cours de leurs premiers mois de vie (Cloutier et Renaud, 1990). Il est donc essentiel de s'assurer que les services de garde répondent adéquatement aux besoins des jeunes enfants qui les fréquentent.

L'expérience cumulée de garde semble être une variable importante à considérer dans l'étude du développement socioaffectif des enfants en bas âge. Dans la littérature, certains concluent à des relations statistiquement positives en démontrant qu'une plus grande expérience cumulée est associée à la présence de difficulté d'adaptation qui se traduit ultérieurement par plus de problèmes de comportement (Belsky, 2006; Loeb *et al.*, 2007; Melhuish, 2004; Vandell, 2004). Cette occurrence de problèmes de comportement serait

associée à l'âge d'entrée et à la quantité d'heures hebdomadaires passées dans un service de garde de qualité moindre (Belsky, 2006; Hausfather *et al.*, 1997; Van Beijsterveldt, Hudziak et Boomsma, 2005; Vandell, 2004). En outre, les enfants qui fréquentent un service de garde plus de 45 heures par semaine depuis leurs premiers mois de vie (3 mois) semblent démontrer plus de comportements externalisés (tels que pousser, frapper, mordre, etc.) que ceux l'ayant fréquenté moins longuement lorsqu'on les mesure à l'âge de 54 mois (Belsky, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 2006; Vandell, 2004). On note également que ces effets seraient plus prononcés chez les enfants issus de milieux défavorisés (Loeb *et al.*, 2007). D'autres chercheurs avancent plutôt qu'une expérience cumulée supérieure en temps, qui se traduit par une entrée précoce en service de garde (avant l'âge de 9 mois), entraîne des bénéfices pour le développement de l'enfant, surtout s'il est issu de milieux défavorisés (Côté *et al.*, 2007; Geoffroy *et al.*, 2007). Finalement, certains n'identifient aucune relation entre ces variables (Bacharach et Baumeister, 2003; Hausfather *et al.*, 1997). Bref, les données sur cette question sont inconsistantes, mais la majorité des chercheurs s'entendent pour dire que l'expérience cumulée de fréquentation est associée aux comportements de l'enfant.

### 1.5.3 Le type de service de garde

Depuis l'entrée massive des femmes sur le marché du travail, les arrangements de garde se sont diversifiés et sont devenus plus nombreux. Au Québec, les CPE en installation et en milieu familial sont largement utilisés par les familles. Au 30 septembre 2008, le réseau des CPE pouvait accueillir 168 658 enfants, soit beaucoup plus que les autres modalités régies (41 169 places) (Ministère de la Famille et des Aînés, 2008). Plusieurs questions ont été soulevées sur les divers modes de garde et leurs effets sur le développement de l'enfant. À cet effet, différentes modalités de garde ont été évaluées au cours des trente dernières années, telles que la garde en milieu familial, la garde en installation et la garde par un proche (Bigras *et al.*, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2004, 2006; Vandell, 2004). Or, on constate que les résultats concernant le type de service de garde et le développement socioaffectif de l'enfant sont également inconsistants. Certains rapportent les effets

bénéfiques de la garde en installation et en milieu familial pour le développement de l'enfant (Bigras *et al.*, 2008), bénéfices associés au niveau de qualité supérieur de ce type de service. D'autres concluent que la garde en installation est associée à la présence de problèmes de comportements chez l'enfant sous-tendant l'inadaptation des enfants les fréquentant (NICHD Early Child Care Research Network, 2004). Cela dit, dans la majorité des études, un très faible pourcentage de la variance des mesures de développement de l'enfant est expliqué par le type de service de garde utilisé (Bigras *et al.*, 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Malgré tout, les effets respectifs entraînés par la fréquentation d'un CPE du type milieu familial, opposé au type installation, ont été peu étudiés.

## 1.6 Conclusion

En résumé, on observe une hausse de l'offre de services de garde destinés à la petite enfance dans tous les pays industrialisés. Par conséquent, depuis près de trente ans, la recherche au Canada et ailleurs dans le monde tente d'examiner les effets de la garde extraparentale sur le développement de l'enfant. La très grande majorité de ces études indique que le cumul de l'expérience de garde depuis la première année de vie d'un enfant est associé à son adaptation ultérieure et suggère que celle-ci est associée à l'âge de l'enfant lors du début de la fréquentation d'un service de garde de moindre qualité. De plus, ces résultats seraient plus prégnants lorsque l'enfant grandit dans un contexte familial où plusieurs facteurs de risque cohabitent. Par contre, les études rapportent aussi que des services de garde de très bonne qualité pourraient constituer une modalité d'intervention précoce pouvant contribuer à soutenir le développement socioaffectif des enfants issus de milieux défavorisés. Ainsi, la fréquentation d'un tel milieu pourrait assurer le développement de relations sensibles et chaleureuses avec un adulte responsable afin de favoriser l'adaptation de l'enfant à son environnement, et ce, pour réduire les risques d'apparition de problèmes de comportement et ainsi favoriser la réussite éducative ultérieure des enfants plus vulnérables.

La majorité des résultats sur la relation entre la fréquentation d'un service de garde et le développement de l'enfant sont issus d'études américaines. Or, le Réseau des CPE est unique au Canada et présente des singularités absentes de la plupart des études consultées notamment en raison de l'existence d'un programme éducatif « universel ». À notre connaissance, peu d'études ont été menées au Québec afin de mesurer les effets de la fréquentation d'un CPE sur les comportements de l'enfant. Certes, certains chercheurs se sont intéressés à l'expérience de garde des enfants du Québec, mais leurs études traitent uniquement de l'expérience de garde (qualité) (Drouin *et al.*, 2004; Japel, Tremblay et Côté, 2005) ou du développement cognitif des nourrissons (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2004, 2008; Bigras *et al.*, 2008). L'adaptation a été peu considérée jusqu'à présent dans le cadre de recherches portant sur la fréquentation des CPE. Or, comme ceux-ci sont largement utilisés (plus de 50% des enfants du Québec les fréquentent), il nous apparaît essentiel d'évaluer si la fréquentation d'un établissement de ce réseau (installation ou milieu familial) est associée à une adaptation optimale à l'environnement chez les enfants les fréquentant.

### 1.7 Questions spécifiques de recherche

Ce projet de recherche longitudinal et corrélationnel s'inscrit dans cette problématique et veut examiner la relation entre la fréquentation d'un CPE depuis la première année de vie de l'enfant et l'adaptation de l'enfant à son environnement par le biais d'une situation évaluative non familière à l'enfant. Constaté les patrons d'adaptation très tôt dans la vie ainsi que les facteurs leur étant associés faciliterait la prévention des problèmes de comportement ultérieurs, puisque l'adaptation semble en être un précurseur important. Le présent projet cherche donc à répondre aux questions spécifiques suivantes :

- 1) Existe-t-il des différences entre les comportements d'adaptation d'enfants fréquentant deux types de services de garde (CPE en installation, CPE en milieu familial) depuis leur première année de vie et ceux qui n'en fréquentent pas lorsqu'on les mesure entre 5 et 12 mois, et aux âges de 15 et 18 mois?



- a. Ces différences ou absence de différences sont-elles les mêmes pour les enfants au tempérament difficile?
  - b. Ces différences ou absence de différences sont-elles les mêmes pour les enfants cumulant des facteurs de risque dans leur environnement familial?
  - c. Pour les enfants qui fréquentent un service de garde, ces différences ou absence de différences sont-elles les mêmes selon la qualité de l'environnement de garde?
- 2) Pour les groupes d'enfants ayant une expérience en service de garde, quelle est la proportion de variance de l'adaptation de l'enfant qui est expliquée par les caractéristiques de l'enfant (tempérament), les caractéristiques familiales (revenu, scolarité, structure familiale) et l'expérience de garde (qualité et type du service de garde)?

## CHAPITRE II

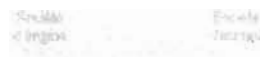
### CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente la théorie et les principaux concepts soutenant cette recherche. Dans un premier temps, nous décrivons le modèle théorique sur lequel nous nous appuyons, soit le modèle écologique de Bronfenbrenner. Puis, nous définissons les concepts liés aux variables de l'expérience de garde de l'enfant de même que ceux associés au développement de l'enfant. Nous terminons en présentant les études faisant état de l'expérience cumulée de garde, du type de service de garde utilisé, de la qualité de l'environnement de garde, du faible statut socioéconomique, de même que, du tempérament et de l'adaptation de l'enfant.

#### 2.1 Cadre théorique

L'étude du développement social de l'enfant qui fréquente un service de garde est associée à de multiples conditions. La littérature suggère que nous ne pouvons nous en tenir à la simple fréquentation d'un service de garde pour expliquer le développement de l'enfant. Les plus récentes études portant sur le développement des enfants en contexte de service de garde à la petite enfance suggèrent d'utiliser le modèle écologique de Bronfenbrenner pour considérer un ensemble de variables touchant directement ou indirectement le vécu de l'enfant (le tempérament de l'enfant, le revenu familial, les valeurs sociales, les politiques en vigueur, etc.) et les relations entre elles afin d'expliquer le développement de l'enfant (Bigras et Japel, 2007b; Gevers Deynoot-Schaub et Riksen-Walraven, 2006; Hart et Kelley, 2006; Loeb *et al.*, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 1997, 1998, 2003). Le modèle écologique de Bronfenbrenner constitue donc l'assise théorique de cette recherche.

Selon le modèle écologique, le développement de l'enfant est conçu comme le produit de multiples interactions entre l'enfant et son environnement (Bronfenbrenner, 1979). Le développement serait affecté par les caractéristiques propres à l'enfant, celles de son environnement immédiat et, par le contexte physique, social, économique et culturel dans lequel l'enfant se développe. Plusieurs niveaux d'interaction exerceraient une influence directe ou indirecte sur le développement de l'enfant. L'influence directe est essentiellement assurée par l'environnement proximal de l'enfant, c'est-à-dire par les personnes et les milieux de vie avec lesquels il entre directement en contact. Les microsystèmes de la famille et du service de garde font partie de l'environnement proximal de l'enfant. À l'opposé, nous retrouvons l'environnement distal qui exerce une influence indirecte sur le développement de l'enfant. L'influence la plus distale provient du macrosystème, c'est-à-dire de la société dans laquelle évolue l'enfant. Ensuite, à un degré moindre, le mésosystème et l'exosystème interagiront également indirectement avec le développement de l'enfant. En somme, tel que démontré à la figure 2.1, l'enfant (l'ontosystème) est placé au centre du modèle. Autour de lui gravitent les microsystèmes, mésosystèmes, exosystèmes et macrosystèmes, chacun incluant le précédent et s'influencant mutuellement et évoluant du proximal vers le distal.



**Figure 2.1** Le modèle écologique (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007).

Plus particulièrement, au premier niveau se situe l'enfant avec ses caractéristiques propres qui interagissent avec l'environnement afin d'influencer le cours de son développement. Ainsi, le tempérament constitue l'une des spécificités biologiques de l'enfant qui l'amène à répondre différemment aux stimulations environnementales qu'il reçoit (Bates *et al.*, 1998). Par exemple, un enfant au tempérament difficile vivra plus péniblement la présence d'un stressor dans l'environnement comparativement à un enfant au tempérament facile qui s'y ajustera plus aisément. Ensuite, le microsystème est le contexte à l'intérieur duquel l'enfant agit directement sur son environnement. Le service de garde, l'école, le groupe de pairs, sont, tout comme la famille, des microsystèmes dans lesquels l'enfant se retrouve. Le mésosystème est le niveau constitué des interactions entre les microsystèmes dans lesquels évolue l'enfant. Ainsi, les relations entre l'école et la famille ou encore entre la famille et le service de garde font parti de ce sous-système (Cloutier et Renaud, 1990). L'exosystème est composé des contextes de vie des parents, de l'éducatrice, de l'enseignante, etc. auxquels l'enfant ne participe pas directement, tels que le milieu de travail des parents, leur réseau d'amis, le voisinage, le conseil d'administration du service de garde, etc. Même si l'enfant n'y est pas présent, ces systèmes peuvent influencer indirectement son développement de par les événements et actions qui s'y produisent ou les décisions qui s'y prennent et l'enfant peut également les affecter (Olds, Papalia et Bève, 2005). Le système le plus distal, le macrosystème, est formé des attitudes, valeurs, normes, idéologies, lois, etc. régissant la vie d'une société donnée et gravite autour des autres sous-systèmes colorant ainsi toutes leurs interactions (Cloutier et Renaud, 1990; Olds, Papalia et Bève, 2005).

Selon Tessier et Tarabulsy (1996), l'efficacité des interactions sociales vécues par l'enfant réside dans leur régularité et durabilité. Ainsi, une interaction vécue régulièrement sur une longue période laisserait davantage de traces qu'une interaction ponctuelle. C'est pourquoi une grande importance serait accordée à la famille et au service de garde qui sont des milieux de vie où l'enfant passe la plus grande partie de son temps au cours de ses premières années de vie. Cette idée est complémentaire à ce que suggère Bronfenbrenner (1988) en présentant le chronosystème qui met également l'accent sur l'importance du temps dans le processus de développement, plus particulièrement sur les moments de transition de

vie, tels que l'entrée à la garderie et à l'école. Lors de ces moments de transition, l'organisme serait plus sensible aux interactions vécues. Cela dit, selon Tessier et Tarabulsy (1996), un devis de recherche s'appuyant sur le modèle écologique devrait mesurer les éléments suivants : 1) une ou des dimensions du développement; 2) les interactions ayant influencé le développement; 3) les singularités de l'ontosystème ayant pu influencer les interactions mesurées; 4) les singularités de l'environnement immédiat ayant pu influencer des interactions mesurées et. 5) une mesure répétée d'une ou des variables déjà mentionnées. Ainsi, une étude s'intéressant à la qualité de l'adaptation de l'enfant devrait mesurer à quelques reprises les variables reconnues que la littérature associe à cette dimension. Dans la présente étude, nous mesurons à trois reprises l'adaptation de l'enfant à l'environnement, son tempérament (comme singularité de l'ontosystème) et le statut socioéconomique de la famille (en tant que singularité de l'environnement immédiat). Nous évaluons si le statut socioéconomique interagit avec la fréquentation d'un service de garde pour influencer l'adaptation de l'enfant. Nous regardons également si les relations diffèrent en fonction du tempérament de l'enfant.

Bref, la pertinence de ce modèle se situe au niveau du pouvoir explicatif accru du développement de l'enfant. Son intérêt repose également sur l'importance que cette théorie accorde à l'effet du temps dans l'étude du développement. Dans le cadre de notre recherche, l'explication du développement de l'enfant se base sur les interactions entre l'ontosystème et le microsystème constitué du service de garde et de la famille, tous deux influençant l'adaptation des enfants à leur environnement, et ce, tout en considérant l'aspect évolutif du développement et les moments où l'organisme est plus sensible (chronosystème), c'est-à-dire en mesurant l'adaptation de façon répétée au cours des premiers mois de vie (moment d'entrée en service de garde) et aux âges de 15 et 18 mois.

## 2.2 Définition des concepts et recension des écrits

### 2.2.1 Le tempérament

Même si la conscience des différences individuelles et l'attrait qu'elles exercent sont présents depuis l'époque de la Grèce antique (Martin et Fox, 2006), nous devons l'élaboration du concept de tempérament en grande partie aux travaux de Thomas et Chess (1977). D'une façon générale, les chercheurs s'entendent pour définir le tempérament comme un ensemble de prédispositions individuelles, présent à la naissance, qui détermine les comportements affectifs, attentionnels et moteurs adoptés par l'enfant en réponse aux stimuli sociaux et non sociaux qui lui sont présentés (Nigg, 2006; Rothbart et Bates, 2006; Tarabulsy, Tessier et Kappas, 1998). Les traits tempéramentaux de l'enfant seraient stables dans le temps et définiraient le style comportemental de l'enfant, soit son type de conduites et de réactions. Ce style comportemental interagirait avec les expériences environnementales et la relation ainsi établie affecterait à son tour le style de conduites adopté par l'enfant (Tarabulsy *et al.*, 2000; Thomas et Chess, 1977). En effet, il semble que bien que le tempérament soit en grande part inné, des études faisant ressortir une dimension expérientielle du tempérament, c'est-à-dire que les expériences vécues dans l'environnement proximal, tel que les contextes de la famille et du service de garde, pourraient exacerber ou inhiber certains styles de conduites (Rothbart, 2005).

En ce qui a trait aux dimensions du tempérament, Thomas, Chess et leurs collègues (1977) ont identifié neuf traits variant d'un individu à l'autre. Ainsi, le niveau d'activité, la rythmicité, l'approche-retrait, l'adaptabilité, le seuil de tolérance, l'intensité des réactions, l'humeur, la distractibilité et les capacités d'attention et de persistance se situeraient, pour chaque individu, sur un continuum allant d'un niveau faible à un niveau élevé. Par exemple, dans le cas du niveau d'activité de l'enfant, nous retrouvons à un extrême des enfants qui ont une faible fréquence et intensité de mouvements et à l'autre les enfants qui ont une fréquence et une intensité élevée de mouvements. Bref, l'agencement des comportements manifestés

par l'enfant à ces caractéristiques permet d'établir un profil de comportements spécifiques déterminant ainsi le tempérament d'un individu. Thomas et Chess ont défini de cette manière trois regroupements de comportements, soit les enfants au tempérament facile (40% de leur échantillon), les enfants lents à réagir (15% de leur échantillon) et les enfants difficiles (10% de l'échantillon). Les enfants au tempérament facile s'adaptent aisément aux changements, s'approchent des nouveaux stimuli, ont une rythmicité régulière et sont d'humeur généralement agréable. Les enfants lents à réagir se reconnaissent par des réactions moyennement négatives et intenses au contact d'un nouveau stimulus et l'adaptation en découlant est lente. De plus, ces enfants ont une rythmicité moyennement prévisible. Finalement, les enfants au tempérament difficile démontrent des humeurs souvent négatives et intenses, une rythmicité difficilement prévisible, une tendance à se retirer face à un nouveau stimulus et une difficulté à s'adapter au changement. Les enfants au tempérament difficile seraient donc les plus réactifs face au changement et à la nouveauté. Certains enfants ne se situent dans aucune de ces catégories en démontrant des regroupements de comportements variant selon la situation, ce qui rend impossible la classification dans l'une des trois catégories déjà mentionnées (30% de l'échantillon) (Thomas et Chess, 1977). Le tempérament difficile et la réaction plus intense aux changements qui lui est associée ont amené plusieurs chercheurs à se servir de la typologie du tempérament de Thomas et Chess afin d'étudier les relations entre le tempérament difficile et les problèmes de comportement. Ces conduites problématiques résulteraient d'une mésadaptation de l'enfant à l'environnement, mésadaptation associée à une forte réactivité négative face à la nouveauté chez les enfants qui ont un tempérament difficile (Martin et Fox, 2006). Plusieurs rapportent donc que le tempérament difficile serait précurseur de problèmes de comportements par le biais d'une inadaptation de l'enfant à son environnement ou de l'environnement à l'enfant (Bates, Maslin et Frankel, 1985). Par exemple, certains soulignent que l'irritabilité de l'enfant, telle qu'évaluée par le parent, serait un prédicteur de problèmes de comportement externalisés ultérieurs (Hagekull et Bohlin, 1995).

Cependant, certains font remarquer que le profil comportemental de l'enfant serait contextuel, c'est-à-dire que chaque contexte social soumettrait l'enfant à des demandes et des

attentes qui détermineraient les comportements exprimés, donc le profil comportemental qui sera adopté (Martin et Fox, 2006). La compatibilité entre les demandes environnementales et la capacité de l'enfant à les satisfaire favoriserait l'adaptation de l'enfant à son environnement, alors qu'une incompatibilité entre les demandes environnementales et la capacité de l'enfant à les satisfaire résulteraient plutôt en une inadaptation de l'enfant à son environnement, ou de l'environnement à l'enfant (Thomas et Chess, 1977). L'incompatibilité entre l'enfant et son environnement est identifiée comme précurseur de développement de problèmes de comportement. En d'autres mots, ces problèmes seraient le produit d'une inadaptation de l'enfant à son environnement ou, inversement, de l'environnement à l'enfant (De Schipper *et al.*, 2004). Bref, la qualité de l'adaptation de l'enfant à l'environnement serait déterminée par les relations bidirectionnelles entre ses conduites associées à son tempérament et son environnement proximal.

La famille constitue le premier contexte à l'intérieur duquel l'enfant se développe. Les interactions vécues par l'enfant avec les personnes composant le microsystème de la famille peuvent modeler les premiers comportements qu'il adopte (Scaramella et Leve, 2004; Schmidt, Demulder et Denham, 2002). Si les capacités de l'enfant sont suffisantes pour répondre aux demandes et attentes de la famille, il y a alors compatibilité entre les deux et donc, celle-ci est associée à un potentiel de développement optimal. À l'opposé, une incompatibilité entre les demandes exercées par la famille et la capacité de l'enfant à les satisfaire ou encore entre les demandes de l'enfant et la capacité de l'environnement à les satisfaire peut conduire à une mauvaise qualité de l'adaptation, celle-ci étant associée à une inadaptation à l'environnement et à un développement ultérieur moins optimal de l'enfant (Thomas et Chess, 1996). De manière générale, une mauvaise qualité d'adaptation existe lorsqu'il y a une discordance entre le style de conduites de l'enfant et la réponse du parent à ces manifestations comportementales (Abrams, 2005).

L'environnement social influencerait donc le tempérament de l'enfant dans la mesure où le profil comportemental change selon les demandes du contexte et où la compatibilité entre ce profil et l'environnement déterminerait l'adaptation de l'enfant à l'environnement. Le



tempérament est donc une caractéristique spécifique de l'ontosystème influençant les relations que l'enfant entretient avec son environnement proximal. Il s'agit d'une approche interactive selon laquelle l'adaptation de l'enfant à son environnement n'est pas simplement déterminée par l'environnement, mais également par les interactions entre celui-ci, le tempérament de l'enfant et les comportements exprimés. La présente étude, en examinant l'influence des caractéristiques de l'environnement familial et de garde, souhaite donc considérer un plus grand nombre de contextes afin d'expliquer les interactions entraînant la qualité de l'adaptation l'enfant à son environnement.

### 2.2.2 L'adaptation à l'environnement

Dans une perspective écologique, le développement humain doit être considéré comme le produit d'adaptations mutuelles progressives entre l'individu en développement et les différents milieux de vie à l'intérieur desquels cet individu se développe (Bronfenbrenner, 1979). Cela dit, nous venons de mentionner que l'adaptation de l'enfant à son environnement serait le résultat d'une compatibilité entre les traits tempéramentaux de l'enfant et les demandes et attentes de son environnement. Il se définirait en fait comme un processus de modification du comportement d'un individu afin d'en assurer la compatibilité avec un nouveau contexte social ou une nouvelle situation (Matsumoto, Hirayama et LeRoux, 2006). En d'autres mots, lorsque l'enfant est placé dans un nouveau contexte ou face à une nouvelle situation possédant ses propres attentes et effectuant des demandes spécifiques, il doit s'engager à répondre à ces exigences afin que le contexte ou la situation réponde ensuite à ses besoins. Comme il s'agit d'une relation bidirectionnelle, nous pouvons également définir l'adaptation comme la capacité de l'environnement à répondre aux exigences de l'enfant.

La qualité de l'adaptation est souvent identifiée par un observateur extérieur qui examine la réaction d'un individu dans divers contextes tels qu'une situation sociale nouvelle, face à une personne inconnue, ou à de nouveaux stimuli (Kohnstamm, Bates et Rothbart, 1989). En situation de laboratoire par exemple, une tâche inconnue est présentée à l'enfant par un

expérimentateur étranger dans un endroit non familier. Il s'agit de conditions qui peuvent induire un certain stress chez l'enfant et qui permettent d'observer sa capacité à s'adapter à ce nouveau contexte comportant des demandes et attentes spécifiques. On y observe les interactions de l'enfant avec le matériel et l'expérimentateur, les réactions de l'enfant à la réussite ou l'échec de tâches, les réactions à l'expérimentateur et à de nouvelles consignes, et enfin, la qualité, la fréquence et l'intensité de l'activité motrice de l'enfant dans ce nouveau contexte. On mesure donc l'adaptation à l'environnement par le biais des comportements démontrés par l'enfant que l'on situe ensuite sur un continuum allant de l'adaptation (l'enfant ajuste rapidement et facilement ses comportements quand survient une nouvelle situation) à l'inadaptation (l'enfant réagit intensément face à une nouvelle situation et y ajuste difficilement ses comportements) (Fortin et Strayer, 2000). Cette dernière catégorie d'enfant est plus susceptible de développer des comportements problématiques en raison de cette intense réactivité face à la nouveauté, comportements pouvant témoigner d'une difficulté d'adaptation. En somme, les enfants identifiés comme ayant un tempérament difficile sont plus à risque de connaître des problèmes d'adaptation en raison de leur niveau de réactivité négative et intense à la nouveauté, associée à ce type de tempérament. Ainsi, le fait d'avoir un tempérament difficile serait un facteur de risque supplémentaire d'inadaptation, ce qui pourrait constituer un prédicteur de problèmes de comportement ultérieurs, alors qu'un tempérament facile pourrait modérer les effets d'un environnement familial défavorisé en permettant à l'enfant de mieux s'y adapter.

Plusieurs études se sont intéressées aux liens entre le tempérament intense de l'enfant et l'adaptation difficile à l'environnement, observable par les problèmes de comportements internalisés (c'est-à-dire envers soi tels que le retrait, la peur, la gêne) et externalisés (c'est-à-dire envers les autres tels que l'agressivité, la délinquance, la désobéissance). Cependant, pour bien comprendre l'inadaptation et les problèmes de comportement, il faut d'abord connaître le cours normal du développement émotionnel et social, ainsi que les patrons de conduites leur étant associés afin de différencier les conduites optimales des conduites plus problématiques. Dans le même ordre d'idées, il faut donc comprendre le processus normal d'adaptation et les comportements y étant liés pour être en mesure d'identifier les difficultés

survenant dans ce processus et d'en expliquer les mécanismes sous-jacents. Cela dit, dans une perspective écologique, on doit prendre en compte plusieurs variables pouvant influencer la relation entre le tempérament de l'enfant et son adaptation à l'environnement. Plus particulièrement, les environnements proximaux de la famille et du service de garde semblent jouer un rôle important pouvant modérer ou exacerber cette relation.

### 2.2.3 Le statut socioéconomique

Certaines caractéristiques de l'environnement familial rendent ce contexte de vie moins sensible aux demandes et exigences de l'enfant et ainsi plus susceptible de développer des difficultés d'adaptation. En effet, certaines variables de l'environnement familial seraient associées à des difficultés d'adaptation pouvant mener à la présence de problèmes de comportement (Dodge, Pettit et Bates, 1994; Gassman-Pines et Yoshikawa, 2006; Manz et McWayne, 2005; Peth-Pierce, 2000). En outre, le faible revenu, la faible scolarité et la monoparentalité constituent des facteurs de risques psychosociaux fréquemment associés au développement de l'enfant (Black, Hess et Berenson-Howard, 2000; Loeb *et al.*, 2007; Melhuish, 2004). Lorsque tous ces éléments sont considérés conjointement lors de l'étude d'un phénomène, nous parlons plutôt de statut socioéconomique.

La pauvreté est généralement définie en comparant le revenu brut du ménage à un seuil établi en fonction du nombre de membres de la famille et de l'inflation (Duncan et Magnuson, 2003). Un ménage dont le revenu est faible possède souvent peu de ressources matérielles et cette absence de ressource soumet le ménage à un stress supplémentaire affectant l'état psychologique des personnes composant la famille et, par conséquent, la qualité de leurs relations. D'autres éléments étroitement liés à cette situation financière semblent affecter également le développement de l'enfant. Ainsi, la sous scolarité, et surtout de la mère, est considérée par plusieurs comme une constituante fondamentale d'un environnement familial défavorisé (Borge *et al.*, 2004) et correspondrait à moins de 11 années de scolarité (cinquième secondaire). Effectivement, les chercheurs estiment que les

mères scolarisées seraient plus en mesure de mettre en place un environnement et des stimulations associés à un développement plus optimal de l'enfant (Bigras *et al.*, 2008). Également, la monoparentalité affecterait directement le revenu familial puisqu'un seul parent est alors responsable du revenu du ménage et ces familles ont donc généralement un revenu familial inférieur aux familles où deux parents sont présents. De plus, les chefs de famille monoparentale auraient un niveau de scolarité moyen inférieur aux familles biparentales (Dallaire *et al.*, 2005). Une mesure de statut socioéconomique inclut donc généralement des mesures de revenu familial, de structure familiale et d'éducation parentale.

Les difficultés d'adaptation de l'enfant, dont la famille remplit les conditions décrites plus haut, seraient expliquées par les nombreux stressors présents dans leur environnement sociodémographique (la pauvreté en soi, la précarité d'emploi, une perte de revenu, l'inemploi, la monoparentalité, etc.) (Dodge, Pettit et Bates, 1994; Goldstein, Harvey et Friedman-Weieneth, 2007; Hart et Kelley, 2006; Webster-Stratton, 2003). En parallèle, les enfants au tempérament difficile exigent des réponses plus rapides et plus fréquentes des parents tout en leur offrant très peu de rétroaction positive en retour. Ce type de comportement ajoute un stress supplémentaire pour la famille. Plus ces facteurs de stress sont cumulés, plus ils affecteraient l'état émotionnel des parents et diminueraient leur sensibilité à l'enfant (Hart et Kelley, 2006), ce qui affecterait les pratiques éducatives parentales en les rendant plus coercitives, moins sensibles et plus détachées (Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006). Il en résulterait que ces pratiques entraînent des comportements encore plus difficiles de la part de l'enfant qui aurait plus de difficultés à s'adapter à un tel environnement.

Ces variables (faible revenu, faible scolarité, monoparentalité, etc.) font partie des nombreux facteurs de risque pour le développement de l'enfant associés au faible statut socioéconomique. À lui seul, un facteur entraîne peu d'impact sur le développement. Seule l'addition de ces facteurs serait problématique : plus le cumul de ces facteurs est grand, plus il y aurait de risque pour le développement de l'enfant (Bigras *et al.*, 2008; Gassman-Pines et Yoshikawa, 2006; Peth-Pierce, 2000; Webster-Stratton, 2003). Or, la fréquentation d'un service de garde est susceptible de protéger l'enfant des risques entraînés par le cumul de ces

facteurs en offrant à l'enfant un environnement où les interactions sont sensibles et chaleureuses. Certaines conditions doivent cependant être réunies pour entraîner des effets positifs sur le développement de l'enfant. Le service de garde étant un contexte éducatif complexe dans lequel évoluent de nombreuses personnes, plusieurs variables associées à l'adaptation de l'enfant ont déjà été identifiées. En outre, la qualité du service de garde et le type de service utilisé, de même que l'expérience cumulée de fréquentation ont été régulièrement associés à cette expérience (Bigras, 2001; Bigras *et al.*, 2008; Bigras *et al.*, 2008; Melhuish, 2001, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2002, 2006; Vandell, 2004).

#### 2.2.4 La qualité éducative

Les définitions de la qualité éducative diffèrent selon les perspectives théoriques adoptées. Selon Rosenthal (1999), le terme qualité permet d'analyser une multitude de procédures et de caractéristiques relatives à l'environnement de garde. En fait, selon cet auteur, un niveau de qualité élevé ferait référence aux pratiques les plus appropriées pour le développement (Rosenthal, 1999). Dans le même sens, pour Bigras et Japel (2007) la qualité réfère aux «caractéristiques physiques, sociales et affectives de l'environnement du service de garde». Selon ces dernières, le personnel d'un service de garde de bonne qualité sait reconnaître les besoins des enfants et les satisfaire, adapte ses interventions à leur niveau de développement et collabore avec les parents des enfants. La définition de Bigras et Japel (2007) situe cette variable dans une perspective écologique et place l'enfant au centre du système, directement affecté par la qualité du service de garde qu'il fréquente. Le service de garde, deuxième milieu de vie en importance fréquenté par l'enfant, constitue ainsi le second microsystème dans lequel le jeune enfant évolue. Viennent ensuite les relations entre la famille et le service de garde constituant le mésosystème, l'exosystème qui concerne des éléments de l'environnement social de l'enfant qui affecte les personnes avec qui il est en relation (ses parents ou ses éducatrices) et le macrosystème qui comprend les attitudes de la société face à la famille, la petite enfance et au rôle de la femme dans la famille et la société.

Par exemple, le Québec accorde une grande importance à l'éducation à la petite enfance dans un but d'égalité des chances (macrosystème), ce qui a incité le gouvernement à créer le réseau des CPE et à concevoir un programme éducatif (exosystème) qui souligne l'importance de la collaboration entre le service de garde et la famille (mésosystème). Cette collaboration entre les deux microsystèmes est constituée de communications d'informations sur l'état du développement de l'enfant pouvant mener la famille et le service de garde à mieux répondre aux besoins de l'enfant (ontosystème), et ainsi contribuer à son développement (Bigras et Japel, 2007b).

Le concept de qualité réfère généralement à deux dimensions, soit la qualité structurelle et la qualité des processus (Bigras, 2001; Bigras et Japel, 2007b; Goelman *et al.*, 2006; Melhuish, 2004; Pierrehumbert *et al.*, 2002; Vandell, 2004). La qualité structurelle est liée aux indicateurs globaux que l'on retrouve dans la législation sur les services de garde. Il peut s'agir d'éléments encadrant la trajectoire développementale favorable de l'enfant que ce soit en ce qui concerne le ratio éducatrice-enfants, les normes de sécurité, la formation du personnel, etc. La qualité des processus est liée aux variables du programme d'activités, de même qu'aux interactions entre le personnel du service de garde et les enfants. Elle fait donc référence plus directement à l'expérience de garde de l'enfant, vécue au quotidien. La qualité structurelle met en place certaines conditions (ratios, collaboration éducatrice-parents, etc.) influençant la qualité des processus, soit l'expérience de garde de l'enfant (Bigras et Japel, 2007b; Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2008; Drouin *et al.*, 2004).

Pour les enfants issus de milieux vulnérables, le fait de fréquenter un service de garde de bonne qualité pourrait modérer les facteurs de risque de l'environnement familial (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2008) en leur fournissant des occasions d'interactions sensibles et chaleureuses qu'ils ne recevraient peut-être pas à la maison (Ryan, Fauth et Brooks-Gunn, 2006). En outre, dans les services de garde de qualité, les ratios éducatrice-enfants adéquats visent à favoriser des contacts optimaux entre l'enfant et l'éducatrice. De plus, la formation des éducatrices, exigée dans des services de garde de qualité, favoriserait la connaissance du développement normal et des différences individuelles chez les enfants. L'éducatrice étant

ainsi sensibilisée aux spécificités biologiques est plus en mesure d'être à l'écoute des besoins et rythmes de chacun et, donc, de développer une relation harmonieuse avec les enfants encourageant leur développement optimal. En somme, on remarque que lorsque le service de garde est de bonne qualité, les enfants qui le fréquentent présentent moins de difficultés d'adaptation, et donc, de problèmes de comportements (NICHD Early Child Care Research Network, 2002, 2006; Vandell, 2004). À l'inverse, fréquenter un service de garde de moindre qualité pourrait constituer un facteur de risque supplémentaire pour ces enfants. En d'autres mots, un enfant grandissant dans un environnement familial et de garde de faible qualité ne se retrouve jamais dans un milieu de vie lui procurant des interactions favorisant son adaptation optimale à l'environnement (Melhuish, 2004). Qui plus est, un enfant au tempérament difficile se retrouvant toujours dans de tels environnements serait beaucoup plus susceptible de réagir intensément à une nouvelle situation et de susciter des réponses inappropriées de l'environnement, réponses qui exacerberont son style de conduites. Par exemple, Crockenberg et Leerkes (2005) rapportent que les enfants facilement frustrés ayant une expérience cumulée importante de garde en installation démontrent plus de comportements externalisés à 30 mois et que les enfants en détresse et réactif face à la nouveauté ayant une expérience cumulée importante de garde en installation démontrent plus de comportements internalisés à 30 mois. Les enfants fréquentant un service de garde de bonne qualité présentent moins de comportements internalisés et externalisés que ceux en installation de qualité moindre. Bref, les enfants au tempérament difficile sont plus vulnérables à la qualité de garde et ils sont plus réactifs dans un tel environnement (Crockenberg et Leerkes, 2005).

#### 2.2.5 L'expérience cumulée de garde

Plusieurs ont examiné la relation entre la fréquentation d'un service de garde et l'adaptation de l'enfant en prenant en compte le cumul de cette expérience (Belsky, 2001, 2006; Belsky *et al.*, 2007; Hausfather *et al.*, 1997; Loeb *et al.*, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2006; Van Beijsterveldt, Hudziak et Boomsma, 2005; Vandell, 2004). Lorsque les enfants passent beaucoup de temps en services de garde, les

interactions avec les adultes et les pairs qu'ils y côtoient ont une influence plus grande. En outre, le service de garde peut favoriser l'adaptation de l'enfant à la nouveauté, mais peut également contribuer à diminuer cette capacité d'adaptation. Lorsque l'enfant entre au service de garde tôt dans sa vie et le fréquente sur une longue période, il est exposé plus longtemps à l'environnement de garde et aux stimulations qu'il y reçoit. Il est donc plus probable que l'enfant soit influencé par ce qu'il y a vécu. Ainsi, s'il fréquente un service de bonne qualité incluant des interactions sensibles, chaleureuses et positives avec les autres et que l'éducatrice est à l'écoute des besoins individuels de l'enfant, la compatibilité entre le tempérament de l'enfant et les attentes environnementales est envisageable. Ce type de relation entre l'éducatrice et les enfants est grandement encouragé dans les services de garde de qualité élevée (Wachs, Gurkas et Kontos, 2004). À ce sujet, le programme éducatif des services de garde du Québec (MFA, 2007) énonce qu'un service de garde de qualité passe par la qualité des interactions entre les éducatrices et les enfants. D'un autre côté, si le service de garde fréquenté offre à l'enfant des interactions autoritaires et froides, tel qu'on en retrouve dans les services de garde de très faible qualité, il y a plus de chance que l'enfant au tempérament difficile y réagisse fortement, et donc, qu'il s'y adapte moins bien. Une inadaptation à l'environnement est souvent précurseur de problèmes de comportement ultérieurs. En somme, les chercheurs considèrent l'expérience cumulée de fréquentation d'un service de garde en raison de la quantité et de la régularité des stimulations qui y sont procurées pouvant affecter les comportements de l'enfant (Tessier et Tarabulsy, 1996). Cette variable s'inscrit dans le chronosystème d'une perspective écologique du développement de l'enfant. À cet égard, les chercheurs accordent une importance prépondérante à l'âge de l'enfant lors de son entrée en service de garde, particulièrement si cette entrée a lieu lors des 12 premiers mois de vie, période au cours de laquelle la croissance du cerveau est particulièrement importante et rapide (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2004; Bronfenbrenner, 1988; De Schipper *et al.*, 2004; NICHD Early Child Care Research Network, 1998, 2004, 2006). Pour toutes ces raisons, la présente recherche s'intéresse à l'expérience cumulée de garde de l'enfant à l'âge de 18 mois lorsque son entrée en service de garde a eu lieu au cours de sa première année de vie.



Plusieurs recherches récentes qui tiennent compte des concepts ci-haut ont été menées au cours des dernières années aux États-Unis, au Canada et au Québec. Cependant, la plupart comportent des limites à la généralisation des résultats au Québec ou encore ne nous permettent pas d'examiner la relation entre le service de garde et les comportements de l'enfant. Malgré tout, il s'agit d'études majeures que nous devons rapporter.

## 2.3 Recherches pertinentes sur le sujet

### 2.3.1 Aux États-Unis

L'étude la plus exhaustive sur les effets de la fréquentation d'un service de garde sur le développement des enfants est sans aucun doute la *Study of Early Child Care and Youth Development* menée par le *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD). Cette recherche, débutée en 1989, prend en compte les nombreux changements des modalités de garde qui se sont produits au cours des dernières années. Lors du recrutement des sujets, plus de la moitié des enfants américains de moins de 12 mois recevaient des soins réguliers d'autres personnes que leur mère. Cette étude visait donc à examiner les effets des soins reçus par les enfants dans divers contextes de garde éducatifs, sur le développement de l'enfant. Le développement des enfants et leurs conditions de vie ont été évalués à différents moments de leurs vies: entre la naissance et l'âge de 36 mois, puis de 36 à 54 mois, de 54 mois à la 1<sup>re</sup> année du primaire, de la 2<sup>ème</sup> à la 6<sup>e</sup> année du primaire et lorsqu'ils auront 14 et 15 ans. Pour la première partie de l'étude, plus de 1000 familles ont été évaluées lorsque l'enfant était âgé de 1, 6, 15, 24 et 36 mois. À ces moments, différentes mesures (questionnaires, tests psychométriques, etc.) du développement (cognitif, social, etc.), des caractéristiques de l'enfant (tempérament, sexe), des caractéristiques de la famille (interactions mère-enfant, statut socioéconomique, etc.) et des services de garde (qualité, caractéristiques de l'éducatrice) ont été recueillies. En ce qui a trait aux comportements de l'enfant, les chercheurs ont relevé qu'à 24 mois, les enfants ayant passé plus de temps en service de garde démontraient davantage de problèmes de comportement, lorsqu'évalués par

l'éducatrice (NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Aussi, un cumul plus élevé d'expérience de garde a été associé à un plus grand nombre de problèmes de comportement externalisés chez les enfants de 36 et 54 mois, (rapporté par l'éducatrice) (NICHD Early Child Care Research Network, 2006). Ces résultats ont été particulièrement observés chez les enfants ayant une expérience en service de garde en installation (NICHD Early Child Care Research Network, 2004). Les analyses effectuées sur les données recueillies révèlent que parmi toutes les variables mesurées, liées au service de garde, la qualité serait le meilleur prédicteur du développement de l'enfant (NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Cette recherche est importante en raison des nombreuses variables qu'elle a considérées dans l'étude du développement de l'enfant. De plus, puisque les stimulations doivent se produire fréquemment et sur une longue période pour avoir un impact sur le développement, un suivi longitudinal des enfants s'imposait. En effet, il semble que certains effets de la fréquentation d'un service de garde sur le comportement de l'enfant puissent être latents et se manifester lors de la transition à la maternelle ou plus tard. Bref, la perspective écologique et le devis longitudinal présents dans cette étude sont ses principales forces. Par contre, les résultats obtenus sont difficilement généralisables à la situation canadienne, car la réglementation sur les services de garde de ce pays n'est pas similaire à la nôtre. De plus, les contextes sociaux canadien et américain diffèrent. Par exemple, l'absence d'allocations familiales et de congé de maternité nationaux aux États-Unis démontre les valeurs adoptées par l'État face à l'enfance et à la famille (Tremblay *et al.*, 2006). Pour ces raisons, il importe de considérer les études canadiennes qui reflètent davantage la réalité sociale de cette étude.

### 2.3.2 Au Canada

Débutée en 1994, l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) vise à examiner le développement de l'enfant en fonction de ses milieux de vie. Les informations accumulées constitueront une banque de données dont les chercheurs pourront ensuite se servir pour considérer les facteurs influant sur le parcours développemental de l'enfant. Il s'agit donc, encore une fois, d'une étude favorisant une vision écologique du

développement, puisqu'elle examine plusieurs variables contextuelles pouvant interagir avec le développement de l'enfant comme facteurs explicatifs de sa trajectoire développementale (caractéristiques de la famille, du service de garde et de l'enfant). Ainsi, les enfants participants, soit 15 000 enfants représentatifs de la population canadienne selon les résultats récemment présentés (Brink, 2000), sont mesurés à tous les deux ans de la naissance à 25 ans. Les instruments de mesure comprennent des évaluations directes, des questionnaires à l'éducatrice, aux parents, à l'enseignante, etc. Les résultats diffusés relatifs à l'expérience de garde de l'enfant ont surtout servi à dresser un portrait de l'utilisation des services de garde par les familles canadiennes (Bushnik, 2006). En outre, on y apprend qu'entre 1994-1995 et 2002-2003, il y a eu une hausse de 42% à 54% d'utilisation de la garde extraparentale par les familles. Cependant, les enfants de familles favorisées et ceux de familles monoparentales où le parent travaille ou étudie sont plus enclins à recevoir une garde extraparentale. Au cours de la même période, la garde en installation et la garde par un proche ont connu une hausse au dépend de la garde en milieu familial. Lorsque les parents sont nés à l'extérieur du Canada, leur enfant est plus enclin à se faire garder par un proche. Toutefois, lorsque la famille de l'enfant vit en situation de pauvreté ou demeure au Québec, il est plus probable qu'il fréquente un service de garde en installation. Enfin, en ce qui a trait à l'intensité de fréquentation, les enfants qui fréquentaient un service de garde en 2002-2003 y demeuraient en moyenne 12 heures par semaine. Bien que ce portrait longitudinal de l'utilisation des services de garde par les familles canadiennes soit pertinent, cette recherche n'établit pas de liens entre la garde extra parentale et le développement de l'enfant. De plus, la qualité du service de garde n'a pas été mesurée dans le cadre de cette recherche, alors que les recherches indiquent qu'il s'agit de la variable de l'expérience de garde expliquant une forte proportion de la variance du développement. De surcroît, les services de garde sont de réglementation provinciale et, par conséquent, les conditions des programmes d'éducation à l'enfance diffèrent d'une province à l'autre. Le réseau des CPE du Québec est distinct des services de garde canadiens, puisqu'il possède une réglementation et un programme éducatif qui lui est propre. Une étude approfondie des spécificités associées à ce réseau et de leurs effets sur le développement de l'enfant est souhaitable.

### 2.3.3 Au Québec

*Oui, ça me touche!* est la première étude pancanadienne visant à mesurer la qualité des services de garde à la petite enfance canadiens ( $n=231$ ) depuis la création du réseau des CPE au Québec. Menée au Canada en 1998 et 1999, cette étude a mesuré la qualité éducative dans 16 groupes de pouponnière et 32 préscolaires en garderie et en CPE, de même que dans 42 milieux familiaux du Québec. Les chercheurs ont observé la qualité offerte aux enfants en utilisant des échelles reconnues et ont également demandé aux éducatrices et au personnel de répondre à des questionnaires. Ainsi, les chercheurs y rapportent que la qualité éducative offerte aux enfants en pouponnière, telle que mesurée par l'Échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et des tout-petits (Harms, Cryer et Clifford, 1997), était inférieure comparativement à celle offerte dans le reste du Canada avec un niveau de qualité qualifié de minimal. Pour les groupes préscolaires, des scores de qualité éducative plus élevés sont observés (évalué qualité minimale) en comparaison avec la moyenne canadienne évaluée à l'aide de l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (Harms, Clifford et Cryer, 1998). Finalement, les enfants en milieu familial sont ceux ayant été évalués comme recevant une qualité éducative comparable à celle de la moyenne canadienne (niveau de qualité minimale) (Bigras et Cantin, 2007; Doherty *et al.*, 2000). Ces résultats sont, à l'époque, importants étant donné l'ampleur de l'étude et le fait qu'elle soit la première à rapporter des résultats sur la qualité des services de garde québécois. Par contre, cette étude se déroule à un moment où le réseau des CPE est en pleins essors et connaît d'importants changements. Par conséquent, les résultats sont sans doute peu représentatifs de la réalité des mêmes services aujourd'hui. De plus, la petite taille de l'échantillon de l'enquête ( $n = 131$  au Québec) rend les résultats sensibles aux résultats extrêmes et aberrants (Doherty *et al.*, 2000; Shpancer, 2006).

*L'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)*, menée entre 1998 et 2002, est la première en son genre au Québec. L'ÉLDEQ a été lancée en réponse aux différentes préoccupations émises face aux difficultés d'adaptation des jeunes dans leur environnement (abandon scolaire, toxicomanie, suicide, violence, etc.) qui entraînent

d'importantes dépenses économique, sociale et humaine pour la société. En outre, elle vise à outiller différents acteurs sociaux pour favoriser la prévention de ces difficultés. Pour ce faire, plus de 2000 enfants ont été évalués de la naissance à 4 ans afin de : 1) détecter les facteurs influençant l'adaptation scolaire de l'enfant; 2) déterminer la trajectoire développementale qui s'en suit et mesurer les conséquences y étant associées. Par rapport à l'expérience de garde de l'enfant, le travail de Japel et ses collaborateurs (2005) nous informe au sujet de la qualité des services de garde fréquentés par les enfants du Québec et des caractéristiques socioéconomiques des familles participant à l'étude. Pour ce faire, la qualité éducative des services de garde est mesurée au moment où les enfants sont âgés de 30, 42, 48 et 54 mois. Ainsi, dans l'ensemble, le niveau de qualité des services de garde fréquentés par les participants (728 groupes en installation, 296 en services régis et 337 en milieu familial) répondait aux normes minimales de qualité (santé et sécurité), mais la composante éducative était faible au moment de l'évaluation (1/8 des services de garde n'atteint pas les exigences minimales de qualité et 1/4 des services de garde est de bonne, très bonne ou d'excellente qualité). Les CPE de type installation ou milieu familial obtiennent également, dans le cadre de cette enquête, des scores de qualité supérieurs à ceux des services de garde à but lucratif et ceux des milieux familiaux non régis. Notons également que les enfants de familles défavorisées semblent plus enclins à fréquenter un service de qualité moindre, alors que ce sont eux qui bénéficieraient le plus de la fréquentation d'un service de garde de bonne qualité (Japel, Tremblay et Côté, 2005). Bien que le devis de cette étude soit longitudinal, les résultats de recherche présentés par Japel et coll. (2005) font peu de lien entre les caractéristiques de l'environnement familial, interagissant avec celles du service de garde comme le développement de l'enfant, en particulier avec son développement social et son adaptation. En effet, ces résultats portent plutôt sur la qualité éducative offerte aux enfants dans les services de garde. De plus, l'ÉLDEQ mesure la qualité éducative de l'environnement de garde qu'à partir du moment où les enfants sont âgés de 30 mois. Or, comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs enfants font leur entrée en service de garde avant cet âge.

En dernier lieu, l'enquête *Grandir en qualité* (Drouin *et al.*, 2004) visait à dresser le portrait de la qualité éducative offerte aux enfants dans les CPE en installation (groupe

préscolaire et pouponnière) et en milieu familial, de même que dans les garderies à but lucratif (groupe préscolaire et pouponnière) à l'aide d'un nouvel instrument de mesure, l'Échelle d'observation de la qualité éducative (ÉOQÉ) (Bourgon et Lavallée, 2003a, 2003b, 2003c), conçu spécifiquement pour cette enquête et basé sur les composantes du programme éducatif québécois. Il était important de faire également le point sur la qualité éducative offerte dans le réseau des CPE, instauré en 1997, qui n'avait pas encore été spécifiquement évaluée. De plus, le ministère souhaitait identifier les facteurs étant associés à la qualité éducative des services de garde. Pour ce faire, 905 groupes ont été sélectionnés aléatoirement et ont reçu la visite d'un observateur qui, durant une journée complète, a complété l'ÉOQÉ appropriée au groupe observé (pouponnière, préscolaire ou milieu familial). Le personnel du service de garde (éducatrice, direction) était aussi invité à remplir des questionnaires afin que les chercheurs puissent déterminer les facteurs associés à la qualité. À cette fin, certaines données du ministère (rapports d'activités, rapport financier) tout comme certaines statistiques provenant de Statistique Canada (secteur de l'établissement) (Drouin *et al.*, 2004) ont également été considérées pour les analyses. Dans l'ensemble, les chercheurs ont constaté que les services de garde observés affichaient une qualité éducative passable, à l'exception des pouponnières en installation de CPE qui affichaient une bonne qualité globale. Notons toutefois que dans les groupes préscolaires en installation de CPE, davantage d'enfants reçoivent des services de très bonne qualité ou de bonne qualité (41,8%) contre seulement 5,5% recevant des services de qualité insatisfaisante. Dans les CPE de type milieu familial, 19,1% des enfants reçoivent des services de bonne ou très bonne qualité, 60,0% de qualité passable et 20,9% de qualité insatisfaisante (Drouin *et al.*, 2004). La force de cette enquête réside dans le nombre de variables dont elle tient compte pour établir la qualité des services de garde québécois, ce qui lui permet d'en dresser un tableau assez exhaustif. Par contre, elle décrit la qualité du réseau des CPE sans mesurer le développement des enfants les fréquentant. Dix ans après la mise en place de ce réseau, une telle mesure s'avère nécessaire afin de vérifier si les services de garde entraînent les bénéfices souhaités pour le développement des enfants, surtout ceux issus de milieux défavorisés, puisque la création des CPE visait l'égalité des chances.

## 2.4 Conclusion

Les recherches récentes au sujet des effets de la fréquentation d'un service de garde sur le développement de l'enfant adoptent une perspective écologique afin de mieux le comprendre. Le développement du jeune enfant s'inscrit dans un processus dynamique en constante évolution, particulièrement sensible lors de moments de transition, qui doit connaître des stimulations régulières sur une longue période pour en être affecté. C'est pourquoi les recherches sur le développement utilisent des devis longitudinaux afin de voir si les effets de la fréquentation se maintiennent, disparaissent ou apparaissent après un certain temps. Ainsi, nous pouvons obtenir des résultats qui dressent un portrait très détaillé des mécanismes sous-jacents à l'adaptation de l'enfant à son environnement.

Par contre, au Québec, bien que le réseau de service de garde ait le potentiel d'entraîner des bénéfices développementaux importants, très peu d'études ont été effectuées au sujet de leurs effets sur le développement socioaffectif des enfants à risque, particulièrement sur leur adaptation psychosociale au cours de leur première année de vie. La présente étude vise à:

- 1) Examiner la relation entre la fréquentation d'un service de garde (installation ou milieu familial) depuis la 1<sup>re</sup> année de vie et l'adaptation de l'enfant à son environnement entre 5 et 12 mois, puis aux âges de 15 et 18 et la comparer avec les enfants qui demeurent à la maison avec leurs parents;
  - a. Vérifier si le tempérament difficile de l'enfant, le cumul de risque de l'environnement familial et la qualité du service de garde (pour les enfants en service de garde seulement) sont des médiateurs de cette relation;
- 2) Examiner dans quelle mesure le tempérament de l'enfant, les risques de l'environnement familial, la qualité du service de garde fréquenté et le type de service de garde utilisé contribuent respectivement à expliquer la variance de l'adaptation des enfants fréquentant un CPE depuis leur première année de vie

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrivons dans un premier temps les sujets de l'échantillon de notre étude et les méthodes de recrutement pour lesquelles nous avons opté. Nous présentons également les critères de sélection pour le recrutement de l'échantillon. Par la suite, nous exposons le déroulement et la période de la collecte de données. Finalement, nous décrivons les instruments de mesure utilisés.

#### 3.1 Sujets

La recherche utilise les données recueillies dans le cadre de l'étude *Jeune enfant et ses milieux de vie* menée au département d'Éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal sous la supervision du professeur Nathalie Bigras. L'échantillon comporte 157 enfants (77 filles) répartis en 3 groupes en fonction du type de service de garde fréquenté par l'enfant : groupe 1) 49 enfants en CPE en installation, groupe 2) 37 enfants en CPE en milieu familial et, groupe 3) 71 enfants demeurant à la maison avec un des parents. Entre l'automne 2004 et 2006, les participants des groupes 1 et 2 sont recrutés entre les âges de 5 et 12 mois et avant leur entrée en CPE, ou peu après, en collaboration avec les regroupements de Montréal et de la Montérégie. Les directions de CPE et les responsables de service de garde en milieu familial (RSG) réfèrent le nom de parents intéressés à participer et dont l'enfant répond aux critères de sélection, soit 1) être âgé entre 5 et 12 mois; 2) fréquenter un service de garde à temps complet depuis 4 à 12 semaines ; 3) ne pas avoir connu de complications à la naissance (voir appendice A). Pour le recrutement du groupe 3, nous utilisons des listes de familles



ayant un enfant âgé entre 5 et 12 mois et demeurant dans l'un des territoire ciblés (Montréal et Montérégie) fournies par la Régie de l'assurance maladie du Québec, à la suite d'une autorisation obtenue à la Commission d'accès à l'information du Québec. Un feuillet d'informations expliquant le projet est envoyé systématiquement à tous les parents. Puis, nous les contactons par téléphone afin de donner plus de détails au sujet de l'étude, répondre à leurs interrogations et évaluer si l'enfant répond aux critères de sélection précédemment cités (voir appendice A).

Les familles qui acceptent de participer et dont l'enfant répond aux critères de sélection doivent remplir un formulaire de consentement envoyé par courrier postal avant la première rencontre. Ce formulaire présente les mesures de confidentialité prises par l'équipe telles que l'encodage des sujets. Il leur souligne également leur droit de se retirer de l'étude à tout moment (voir appendice B.1 et B.2). Les éducatrices en CPE et les responsables de services de garde en milieu familial qui participent à l'étude doivent également remplir un formulaire de consentement avant la visite d'observation du milieu de garde qui a lieu lorsque l'enfant est âgé de 18 mois (appendice B.3 et B.4). Les tableaux 3.1 et 3.2 présentent les caractéristiques sociodémographiques des familles participant à l'étude. Les mères du groupe d'enfants demeurant à la maison ont significativement moins d'années de scolarité que celles des groupes installation ( $t = 4,07, p < 0,05$ ) et milieu familial ( $t = 3,50, p < 0,05$ ). Le tableau 3.2 présente la distribution de fréquence des facteurs de risque en fonction des groupes.

**Tableau 3.1**  
Âge et moyenne des années de scolarité complétées des mères et des pères des groupes

	Groupe 1 Installation	Groupe 2 Milieu familial	Groupe 3 Maison
	<i>M (É.-T.)</i>	<i>M (É.-T.)</i>	<i>M (É.-T.)</i>
Âge de la mère à la naissance	30,51 (3,72)	28,53 (4,14)	28,89 (3,97)
Âge du père à la naissance	32,40 (5,32)	31,47 (4,16)	31,63 (5,95)
Scolarité de la mère	14,16 (2,65)	14,19 (2,85)	<b>12,19 (3,02)*</b>
Scolarité du père	13,64 (2,53)	13,56 (3,08)	12,86 (2,78)

\* $p < 0,05$

**Tableau 3.2**  
Fréquence des facteurs de risque revenu, scolarité et structure familiale par groupe

		Groupe 1 Installation	Groupe 2 Milieu familial	Groupe 3 Maison	Total
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Revenu	< 30 000\$	7 (14,30)	7 (18,90)	28 (39,40)	42 (26,80)
	> 30 000\$	42 (85,70)	30 (81,10)	43 (60,60)	115 (73,20)
Scolarité mère	< 11 années	5 (10,20)	7 (18,90)	27 (38,00)	39 (24,80)
	> 11 années	44 (89,80)	30 (81,10)	44 (62,00)	118 (75,20)
Scolarité père	< 11 années	11 (24,40)	12 (33,30)	14 (21,90)	37 (25,50)
	> 11 années	34 (75,60)	24 (66,70)	50 (78,10)	108 (74,50)
Structure familiale	Monoparentale	4 (8,20)	0 (0,00)	6 (8,50)	10 (6,40)
	Biparentale	45 (91,80)	37 (100,00)	65 (91,50)	147 (93,60)

### 3.2 Déroulement

Les parents sont contactés la première fois par téléphone afin de mesurer leur motivation à participer à la recherche et pour remplir les questionnaires sur la *santé de l'enfant à la naissance* et le *profil sociodémographique de la famille*, et ce, dans le but de s'assurer que l'enfant réponde aux critères de sélection. Pour les visites de 15 et 18 mois, le parent reçoit le questionnaire sur le *Profil sociodémographique la famille* par la poste et le complète uniquement si des changements sont survenus concernant les questions abordées (nombre de membres dans la famille, revenu, scolarité, monoparentalité). Les participants sont évalués au domicile à trois moments. Une première rencontre a lieu lorsque l'enfant est âgé entre 5 et 12 mois ( $M = 10,54$  mois,  $ÉT = 1,88$ ) et, par la suite, aux âges de 15 et 18 mois. Le tableau 3.3 présente le calendrier des rencontres et les instruments de mesure utilisés.

**Tableau 3.3**  
Instruments de mesure et calendrier des rencontres

Mesures \ Âge (mois)	M=10	15	18
<b>Variables dépendantes</b>			
Comportements d'adaptation de l'enfant (Bayley, 1993)	X	X	X
<b>Variables indépendantes</b>			
Tempérament de l'enfant (Bates, 1979 ; ELDEQ, 1999)	X	X	X
Profil sociodémographique de la famille	X	X	X
Expérience de garde (Intensité et type)	X	X	X
Qualité du service de garde (ÉOQÉ, 2003a; 2003b; 2003c)			X

Le tableau 3.4 présente l'âge moyen des groupes à chacun des temps d'évaluation. L'âge moyen des groupes varie davantage à la première rencontre, puisque nous rencontrons les enfants une première fois de 4 à 12 semaines après leur entrée au service de garde, soit entre les âges de 5 et 12 mois. Aux moments de mesure suivants, l'étendue d'âge est la même pour les trois groupes puisque les rencontres se déroulaient à un âge fixe. Les questionnaires sont envoyés par courrier postal aux parents avant les rencontres au domicile des parents, afin qu'ils les complètent avant la visite. Une observation au service de garde de l'enfant est également effectuée lorsque l'enfant est âgé de 18 mois (voir appendice C pour les instruments de mesure utilisés).

**Tableau 3.4**  
Âge moyen en mois des groupes aux visites de 10, 15 et 18 mois

	Installation	Milieu familial	Maison
	<i>M (É.-T.)</i>	<i>M (É.-T.)</i>	<i>M (É.-T.)</i>
Entrée	9,84 (1,86)	10,92 (1,72)	10,83 (1,88)
15 mois	15,33 (0,47)	15,57 (0,56)	15,27 (0,48)
18 mois	18,35 (0,56)	18,41 (0,60)	18,31 (0,55)

### 3.3 Instruments

*Bayley Scales of Infant Development (2<sup>nd</sup> edition)* (BSID-II) (Bayley, 1993). Cet instrument est conçu pour évaluer le développement de l'enfant de 0 à 42 mois. Le BSID-II est une mesure du développement cognitif, moteur et socioaffectif qui consiste en des séries de tâches cognitives et motrices administrées par une assistante de recherche. À la suite de l'administration des échelles cognitive et motrice de Bayley, l'assistante remplit la troisième échelle, soit l'*échelle comportementale* (*Behavior Rating Scale: BRS*) qui donne un portrait global de l'adaptation de l'enfant lorsqu'une situation nouvelle et des stimuli inconnus lui sont présentés et permet de rendre compte des comportements adaptatifs des participants pendant l'évaluation. L'*échelle comportementale*, adaptée à l'âge des enfants comporte 4 échelles : 1) l'orientation et l'engagement (11 items de 6 à 12 mois ; 9 items de 13 à 42 mois), 2) la régulation des émotions (8 items de 6 à 12 mois ; 10 items de 13 à 42 mois), 3) la qualité du développement moteur (7 items de 6 à 12 mois ; 8 items de 13 à 42 mois), et, 4) les autres items (2 items de 6 à 12 mois ; 1 item de 13 à 42 mois). L'orientation et l'engagement mesurent plusieurs des aspects d'attention et d'éveil (l'énergie, l'affect, l'intérêt, l'exploration et la réponse du participant face à l'assistante) de même que les conduites de l'enfant avec le matériel. La régulation des émotions évalue l'étendue de l'affect et des réponses émotionnelles lorsque l'enfant réussit ou échoue une tâche. Finalement, la qualité du développement moteur permet de rendre compte de l'évolution de la qualité, de la fréquence et de l'intensité du mouvement de l'enfant. Les autres items mesurent la facilité à réconforter l'enfant lorsqu'il est perturbé et la nervosité de l'enfant. Les items du BRS sont cotés sur une échelle en 5 points (1 = non optimal, 5 = optimal). Les scores bruts des sous-échelles et de l'échelle globale sont convertis en percentiles en fonction du groupe d'âge auquel l'enfant appartient. Trois catégories sont ainsi générées : 1) scores de 1 à 10 : comportement non optimal, 2) scores de 11 à 25 : comportement questionnable, 3) scores de plus de 25 : limites normales. Les coefficients alpha varient entre 0,82 et 0,92 pour le percentile total. Le taux d'accords inter-juges effectués sur 10% des évaluations est de 85,16%.

*Infant Characteristics Questionnaire* (Bates, Freeland et Lounsbury, 1979; ELDEQ, 1999). Il s'agit d'un instrument traduit par les chercheurs de l'ELDEQ (1999) qui est constitué de 33 énoncés décrivant des caractéristiques tempéramentales des enfants. À chacun des comportements décrits, le parent doit situer son enfant sur une échelle en 7 points (1 représente un trait de tempérament facile et 7 un trait de tempérament difficile). Les chercheurs de l'ELDEQ ont révélé que des analyses factorielles font ressortir sept items composant le facteur tempérament difficile : 1) En moyenne, combien de fois par jour votre bébé devient-il agité et irritable, que ce soit pour un court ou un long moment?; 2) En général, dans quelle mesure est-ce qu'il pleure ou s'agite?; 3) Dans quelle mesure est-il facilement contrarié?; 4) Lorsqu'il est contrarié (p. ex. avant les boires, pendant les changements de couche, etc.), avec quelle vigueur ou quelle force pleure-t-il et s'agite-t-il?; 5) En général, quel degré d'attention exige-t-il en plus des soins habituels (c'est-à-dire l'alimentation, les bains, les changements de couche, etc.)?; 6) Quand on le laisse seul, est-ce qu'il s'amuse bien par lui-même?; 7) Veuillez évaluer le degré de difficulté général que votre bébé peut présenter pour la moyenne des parents. Une moyenne élevée à ces items indique un tempérament difficile chez l'enfant et constitue, parmi tous les facteurs, le plus fort prédicteur des problèmes de comportement à un âge ultérieur selon les chercheurs de l'ELDEQ. Les deux parents (mère et père) du participant remplissent ce questionnaire individuellement à chacun des moments de visite. Le score de tempérament difficile de l'enfant est une moyenne des scores obtenus par l'enfant à 14 items, soit les scores donnés par la mère aux 7 items mentionnés précédemment et ceux donnés par le père aux 7 mêmes items.

*Échelles d'observation de la qualité éducative*, versions préscolaire et pouponnière pour l'installation et version milieu familial [ÉOQÉ] (Bourgon et Lavallée, 2003a, 2003b, 2003c). Les enfants des groupes 1 et 2 sont observés en service de garde à l'âge de 18 mois, à l'aide de l'ÉOQÉ. Les observations sont réalisées par des assistantes de recherche entraînées qui ne connaissent pas le système de cotation de l'échelle. Le taux d'accord inter-juges, effectués sur 10% des évaluations, est de 84%. L'échelle comporte plus de 100 items répartis en quatre catégories principales mesurant certains domaines d'application du programme éducatif des CPE du Québec: la structuration des lieux, la structuration et la variation des types

d'activités, l'interaction de l'éducatrice avec les enfants et l'interaction du personnel avec les parents. Chacun des items obtient un score sur une échelle de 4 points, soit 1= inadéquat (éléments à proscrire), 2= minimal (peu d'éléments positifs), 3= bien (quelques éléments positifs) et 4= très bien (plusieurs éléments positifs). La période d'observation est de 5 heures entre 7 h 45 et 12 h 45. Une entrevue de 20 minutes avec l'éducatrice du groupe à la fin de la session d'observation permet d'obtenir des réponses à des items non observables de l'échelle, ce qui permet à l'assistante de recherche de compléter l'échelle. Le score de qualité globale du service de garde est obtenu en faisant la moyenne de tous les scores des items de l'échelle. La validation concourante de cette échelle avec une échelle largement utilisée l'*Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (EEEP-R)* (Harms, Clifford et Cryer, 1998) révèle un coefficient de corrélation de 0,36 (Drouin *et al.*, 2004), ce qui est très satisfaisant, puisque l'ÉOQÉ a été construite spécifiquement pour mesurer la qualité en fonction du programme éducatif québécois. À partir de nos mesures, le score de qualité global de l'échelle présente une cohérence interne donnant un alpha de Chronbach de 0,94 (version milieu familial), 0,84 (version préscolaire) et 0,90 (version pouponnière).

*Profil sociodémographique de la famille.* Ce questionnaire procure de l'information sur les caractéristiques sociodémographiques de la famille : scolarité des parents, revenu familial, langue parlée à la maison, âge des parents à la naissance de l'enfant, nombre de membres dans la famille. Les questions permettent de définir si le revenu (supérieur ou inférieur au seuil de faible revenu), la structure familiale (monoparentale ou biparentale) et la scolarité parentale (supérieure ou inférieure à 12 années) posent un risque pour le développement de l'enfant. En additionnant ces trois caractéristiques de la famille, nous obtenons le cumul de risques présents dans l'environnement familial de l'enfant (0, 1, 2 ou 3 risques présents).

*Santé de l'enfant à la naissance.* Ce questionnaire fournit des informations sur le genre, l'âge gestationnel, le poids et la taille de même que sur le score Apgar de l'enfant. Le tableau 3.5 présente les données de l'échantillon. Les analyses indiquent que les groupes ne se distinguent pas au niveau des variables mesurées. Seuls les enfants du groupe maison présentent un score Apgar significativement plus élevé que celui du groupe installation.

**Tableau 3.5**  
Données sur la santé à la naissance des participants par groupe

	Installation	Milieu familial	Maison
	<i>M (É-T)</i>	<i>M (É-T)</i>	<i>M (É-T)</i>
Âge gestationnel (sem.)	39,56 (1,18)	39,07 (1,56)	39,47 (1,58)
APGAR (5 min.)	9,15 (0,66)*	9,24 (0,64)	9,33 (0,52)*
Poids (gr.)	3601,61 (604,69)	3516,76 (479,08)	3479,58 (486,58)
Taille (cm)	50,10 (3,26)	51,33 (2,90)	49,93 (6,65)
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Filles	24 (49,00)	17 (45,90)	36 (50,70)
Garçons	25 (51,00)	20 (54,10)	35 (49,30)

\* $p < 0,05$

*Expérience de garde de l'enfant* (Lemay et Bigras, 2006). Cet instrument, basé sur la littérature et spécialement conçu pour cette recherche, recueille de l'information sur l'expérience de fréquentation du service de garde par le participant, ce qui nous permet de nous assurer que l'enfant continue à remplir les critères de sélection. Il est composé de 7 questions adressées au parent et concernant la continuité de l'expérience de garde, le mode de garde expérimenté et l'intensité hebdomadaire de fréquentation. Le tableau 3.6 présente les données sur l'intensité de fréquentation.

**Tableau 3.6**  
Intensité hebdomadaire de fréquentation par groupe

	Installation	Milieu familial	Maison	Total
	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>	<i>n (%)</i>
Moins de 15h/sem	0 (0,00)	0 (0,00)	22 (95,70)	22 (37,30)
15-30 h/sem	2 (12,50)	2 (10,00)	1 (4,30)	5 (8,50)
30-45 h/sem	11 (68,80)	18 (90,00)	0 (0,00)	29 (49,20)
Plus de 45 h/sem	3 (18,80)	0 (0,00)	0 (0,00)	3 (5,10)
Total	16	20	23	61

Bien que plusieurs données soient manquantes, il est possible de constater que les participants des groupes installation et milieu familial fréquentent majoritairement le service de garde entre 30 et 45 heures par semaine. Finalement, les enfants du groupe maison fréquentent le service de garde moins de 15 heures par semaine. Ainsi, les données dont nous disposons indiquent que les participants respectent les critères de sélection et que les enfants en services de garde ont une intensité de fréquentation assez similaire, à l'exception d'un participant du groupe maison qui a dû être retiré de l'étude, puisqu'il était désormais gardé plus de 15 heures par semaine par un proche à la maison.



## **CHAPITRE IV**

### **RÉSULTATS**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats en deux sections. D'abord, nous examinons les comportements d'adaptation des enfants des trois groupes aux âges de 10, 15 et 18 mois en prenant en compte leur tempérament, le cumul de risques présent dans l'environnement familial et la qualité du service de garde comme médiateurs de cette relation. Puis, nous analysons la contribution différentielle du tempérament de l'enfant, du cumul de risque et de la qualité de garde dans l'explication du développement des enfants à l'âge de 18 mois qui fréquentent un service de garde depuis leur première année de vie (groupes 1 et 2).

La présente étude vise deux objectifs. D'abord, comparer les comportements d'adaptation d'enfants expérimentant trois modes de gardes (installation de CPE, service de garde en milieu familial et à la maison avec un parent) et examiner le rôle potentiel de médiation de variables telles que le tempérament difficile de l'enfant, le cumul de risques de l'environnement familial et la qualité du service de garde, trois variables représentant dans la littérature des mécanismes qui peuvent produire la fluctuation des scores de comportement d'adaptation. Ensuite, déterminer la contribution respective des variables associées à l'enfant, à la famille et au milieu de garde dans les scores de comportement d'adaptation de l'enfant, chez ceux ayant expérimenté un service de garde depuis leur première année de vie (groupes 1 et 2). Plus spécifiquement, nous considérons le tempérament de l'enfant, le cumul de risque de l'environnement familial, le type de garde et de la qualité du service de garde dans l'explication des comportements de l'enfant manifestés lors de la passation du BSID-II.

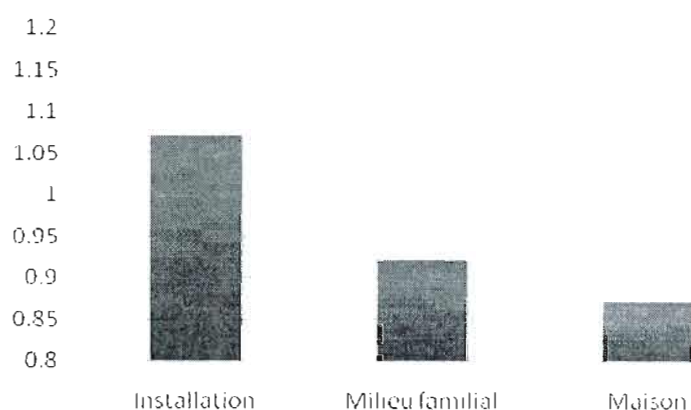
Toutes les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel d'analyse statistique SPSS 13.0 et utilisent un seuil de signification préalablement fixé à  $p < 0,05$ . Également, les statistiques descriptives étudiées ont révélé que la variable dépendante ne respectait pas le postulat de normalité requis par les analyses envisagées: les coefficients d'asymétrie ( $a^3$ ) et de kurtose ( $a^4$ ) présentaient des valeurs élevées aux 3 temps de mesures (voir le tableau C.1 de l'appendice C). Des transformations logarithmiques ont été réalisées afin d'obtenir des données qui suivent une courbe normale (Tabachnick et Fidell, 2001). Il en résulte que les scores présentés prennent des valeurs entre 0 (comportements problématiques) et 2 (comportements optimaux). Toutes analyses subséquentement effectuées utilisent les données transformées.

#### 4.1 Les relations entre l'adaptation et le type de garde: les variables médiatrices de ces relations

Le tableau 4.1 présente les scores de comportement d'adaptation des enfants des trois groupes aux trois moments de l'évaluation. Une analyse de variance (ANOVA) à mesures répétées sur les facteurs groupes (3) et âges (3) de l'échelle *comportementale* révèlent un effet principal du facteur groupe,  $F(2, 154) = 3,87, p < 0,05$ . Aucun effet principal du temps ou d'interaction groupe par temps n'est noté. Les analyses à postériori (Bonferroni) révèlent que les enfants fréquentant une installation de CPE obtiennent un score plus élevé à l'échelle comportementale que les enfants demeurant à la maison,  $t = 2,88, p < 0,05$  (voir figure 4.1).

**Tableau 4.1**  
Moyennes et écart-type du score d'adaptation *par âges et groupe*

	Installation ( $n=49$ )		Milieu familial ( $n=37$ )		Maison ( $n=71$ )	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
10 mois	1,00	0,59	0,89	0,50	0,83	0,54
15 mois	1,15	0,55	0,99	0,60	0,92	0,52
18 mois	1,07	0,52	0,87	0,57	0,86	0,56



**Figure 4.1** : Scores moyens d'adaptation selon le groupe

Des ANOVA à chacun des trois moments de mesures révèlent une absence de différences significatives entre le groupe et les comportements d'adaptation, et ce, à chacun des temps de mesure : entrée,  $F(2, 154) = 1,47, p > 0,05$ ; 15 mois,  $F(2, 154) = 2,68, p > 0,05$ , et 18 mois,  $F(2, 154) = 2,30, p > 0,05$ . La présence d'une différence entre les groupes à au moins une mesure étant requise afin de poursuivre, aucune analyse subséquente ne peut être effectuée afin de vérifier l'effet de médiation des variables tempérament, cumul de risque et qualité : un médiateur étant confirmé si l'effet groupe s'estompe une fois la covariable insérée. Les moyennes et écart-type des variables tempérament de l'enfant, cumul de risque et qualité de l'environnement de garde sont présentés à l'appendice D (voir tableaux D.2, D.3 et D.4).

#### 4.2 Les variables prédictives des comportements d'adaptation de l'enfant qui fréquente un service de garde depuis sa première année de vie

Le tableau 4.2 présente les corrélations entre les scores d'adaptation de l'enfant et les caractéristiques de l'enfant, de sa famille et de son service de garde. On note uniquement des corrélations significatives à l'âge de 18 mois.

**Tableau 4.2**

Coefficients de corrélation entre les scores à l'*échelle comportementale* et les variables de l'enfant, de la famille et du service de garde aux trois temps de la mesure.

<i>Scores échelle comportementale</i>			
	10 mois	15 mois	18 mois
Risque structure familiale 10 mois (oui, non)	-0,19	-0,02	0,18
Risque scolarité de la mère 10 mois (oui, non)	0,12	0,02	0,03
Risque scolarité du père 10 mois (oui, non)	0,07	-0,07	-0,08
Risque revenu familial 10 mois (oui, non)	-0,07	-0,12	<b>0,23*</b>
Cumul de risques 10 mois (0, 1, 2 et plus)	-0,03	-0,11	0,08
Tempérament 10 mois	-0,05	-0,10	-0,02
Tempérament 15 mois	-0,12	0,08	-0,09
Tempérament 18 mois	-0,09	-0,06	<b>-0,29*</b>
Qualité globale du service de garde 18 mois	-0,10	0,15	<b>0,27*</b>

\* $p < 0,05$

Le risque posé par le revenu et la qualité du service sont associés positivement aux comportements d'adaptation de l'enfant, alors que le tempérament présente une association négative avec ces comportements. Ainsi, à l'âge de 18 mois, lorsque le risque de faible revenu de la famille est présent, le score de développement à l'échelle comportementale est plus élevé. Également, plus la qualité du service de garde est élevée, plus les comportements de l'enfant sont adaptés. Toutefois, lorsque les scores de tempérament difficile des enfants sont élevés, les scores de comportements d'adaptation des enfants sont plus faibles.

Afin de déterminer la contribution différentielle des caractéristiques de l'enfant, de la famille et du service de garde dans l'explication de la variance du score d'adaptation à 18 mois, une régression hiérarchique est conduite uniquement pour les deux groupes d'enfants fréquentant un service de garde (installation et milieu familial). Le tableau 4.3 présente les moyennes, écart-type et les corrélations des variables indépendantes (tempérament de l'enfant à 18 mois, risque revenu entrée, qualité du service de garde) avec le score à l'*échelle comportementale*. Les résultats indiquent une colinéarité entre le tempérament à 18 mois et la qualité globale ( $r = -0,20$ ,  $p < 0,05$ ).

**Tableau 4.3**

Moyennes, écarts-types et corrélations entre le score d'adaptation à 18 mois et les variables prédictives pour les enfants en service de garde

Variables	<i>M</i>	<i>ET</i>	1	2	3
Score d'adaptation 18 mois	0,98	0,54	<b>-0,28*</b>	<b>0,22*</b>	<b>0,35*</b>
Variables prédictives:					
1. Tempérament à 18 mois	3,32	0,70	--	-0,11	<b>-0,20*</b>
2. Risque revenu familial 10 mois			-0,10	--	0,18
3. Qualité globale de garde	2,73	0,34	<b>-0,20*</b>	0,18	--

N = 78, \* $p < 0,05$

Par la suite, les variables indépendantes sont insérées l'une à la suite de l'autre dans la régression, la première insérée étant celle dont l'influence sur le comportement de l'enfant est la plus directe, c'est-à-dire du niveau d'influence le plus proximal au niveau le plus distal. Le tempérament de l'enfant à 18 mois constitue le premier bloc de variables, le risque revenu familial le second et la qualité globale de l'environnement de garde compose le dernier bloc. Les résultats de la régression hiérarchique sont présentés au tableau 4.4

**Tableau 4.4**

Sommaire du modèle de régression hiérarchique pour les variables prédictives du score d'adaptation à 18 mois des enfants en service de garde depuis leur 1<sup>re</sup> année de vie

Variables	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	$sr^2(\text{unique})$
Niveau 1 :				
-Tempérament à 18 mois	-0,216	0,086	<b>-0,276*</b>	0,076
Niveau 2 :				
-Tempérament à 18 mois	-0,200	0,086	<b>-0,256*</b>	0,065
-Risque du revenu familial 10 mois	0,300	0,171	0,192	0,037
Niveau 3 :				
-Tempérament à 18 mois	-0,161	0,084	-0,205	0,040
-Risque du revenu familial 10 mois	0,230	0,167	0,148	0,021
-Qualité globale du service de garde	0,459	0,176	<b>0,282*</b>	0,076

\* $p < 0,05$ . Note.  $R^2 = 0,076$  ( $p < 0,05$ ) pour le niveau 1;  $R^2 = 0,113$  ( $p < 0,05$ ) pour le niveau 2; et  $R^2 = 0,187$  ( $p < 0,05$ ) pour le niveau 3.

Pour le premier bloc, les résultats indiquent que le tempérament de l'enfant à 18 mois prédit significativement son score de comportement d'adaptation au même âge en expliquant 7,60 % de la variance de ce score,  $F(1, 76) = 6,26, p < 0,05$ . Le coefficient Beta obtenu à ce niveau suggère que lorsque le tempérament est évalué par les parents comme plus difficile à 18 mois, les comportements d'adaptation des enfants sont moins optimaux au même âge ( $\beta = -0,28, p < 0,05$ ).

Au deuxième bloc de la régression, le revenu de la famille ne prédit pas significativement le score d'adaptation de l'enfant à 18 mois,  $F(2, 75) = 3,09, p > 0,05$ . L'ajout de cette variable augmente de 3,70% l'explication de la variance de l'adaptation à la proportion déjà expliquée par le tempérament. Le nouveau modèle explique donc 11,3% de la variance des comportements d'adaptation de l'enfant à 18 mois.

Au dernier bloc de l'analyse, la qualité globale du milieu de garde explique 7,60% de plus de la variance du score d'adaptation,  $F(3, 74) = 6,77, p < 0,05$ . De plus, le coefficient Beta à ce niveau suggère qu'un environnement de garde qui présente une qualité globale élevée est associé à un score de comportement d'adaptation plus optimal chez l'enfant âgé de 18 mois ( $\beta = 0,28, p < 0,05$ ).

Le modèle complet explique 18,7% de la variance du score de comportement d'adaptation de l'enfant à 18 mois,  $F(1, 74) = 6,77, p < 0,05$ . Cependant, la qualité est l'unique prédicteur du score d'adaptation de l'enfant à 18 mois qui demeure significatif et explique 7,6% de la variance de l'adaptation de l'enfant. Dans ce modèle, le tempérament n'explique plus que 4,0% de la variance du score de développement à l'échelle comportementale à 18 mois et le revenu 2,1% de cette variance.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce chapitre examine les résultats à la lumière de la littérature du domaine et du contexte social et éducatif du Québec. Deux aspects sont examinés. D'abord, les résultats obtenus dans le cadre du premier objectif de recherche sont interprétés et ensuite, l'exercice est répété pour le deuxième objectif. Ce chapitre est clôturé par les limites de l'étude, ainsi que par les implications des résultats obtenus pour les milieux de la recherche et de la pratique.

La présente étude visait à comparer les comportements d'adaptation d'enfants expérimentant trois modes de gardes depuis leur première année de vie, dont deux groupes fréquentant des services de garde éducatifs, et à examiner le rôle de médiateur joué par le tempérament difficile de l'enfant, le cumul de risques de l'environnement familial et la qualité du service de garde dans cette relation. Dans un deuxième temps, la recherche cherchait à déterminer la contribution différentielle du tempérament difficile de l'enfant, des facteurs de risques de l'environnement familial et de la qualité de garde dans l'explication de la variance du comportement d'adaptation de l'enfant à 18 mois. Au niveau du premier objectif, les résultats révèlent une différence entre les groupes d'enfants fréquentant un CPE en installation et ceux demeurant à la maison au niveau de leur score moyen à *l'échelle comportementale* (trois âges de mesure). La discussion traite de cette différence de groupes, ainsi que l'absence de différences longitudinales et d'effet d'interaction. Les résultats indiquent aussi que les variables indépendantes mesurées (tempérament à 18 mois, risque revenu entrée, qualité globale du service de garde) sont corrélées avec le score de l'échelle

comportementale uniquement à la mesure prise à l'âge de 18 mois. De plus, la qualité s'avère l'unique prédicteur de l'adaptation de l'enfant à cet âge. La discussion aborde les caractéristiques pouvant être associées à la présence de corrélations à l'âge de 18 mois de même que les éléments pouvant expliquer les résultats obtenus dans les analyses de régressions hiérarchiques.

### 5.1 Différence entre les groupes

Nos résultats indiquent que les enfants qui fréquentent un CPE de type installation ont des scores de comportement d'adaptation plus élevés que les enfants demeurant à la maison avec leur parent. À l'*échelle comportementale* du Bayley, plus le score total est élevé, plus l'enfant démontre les comportements positifs attendus à son âge. Par ailleurs, comme les analyses ne révèlent aucune différence entre les groupes à l'un des moments particuliers de cette mesure, nous n'avons pu examiner le rôle de médiateur du tempérament de l'enfant, du cumul de risque et de la qualité du service de garde sur les comportements d'adaptation de l'enfant.

À cet effet, le fait de ne pouvoir vérifier le rôle de médiateur des variables tempérament, cumul de risque et qualité de l'environnement de garde dans la relation entre le type de garde et le comportement d'adaptation, en raison de l'absence d'une relation entre le type de garde et le comportement d'adaptation, ne signifie pas pour autant que nous infirmons le potentiel médiateur de ces variables. Il se peut que les enfants de l'échantillon à 18 mois n'aient pas encore suffisamment développé leur répertoire comportemental afin d'observer de réelles distinctions entre les comportements des enfants. Ainsi, en poursuivant le suivi longitudinal des enfants jusqu'au moment où leurs comportements se nuancent davantage, soit vers l'âge de 24-36 mois (Black, Hess et Berenson-Howard, 2000), il est possible que nous puissions observer les effets du cumul de l'expérience de garde et ainsi être en mesure d'investiguer le rôle de médiateur des variables tempérament, cumul de risque et qualité de l'environnement de garde. Par conséquent, la poursuite d'une étude afin de vérifier ce potentiel médiateur nous apparaît essentielle.



En parallèle, nos résultats n'indiquent aucune interaction entre le facteur « groupe » et les trois âges (10, 15 et 18 mois) auxquels nous avons mesuré les comportements d'adaptation, mais plutôt une différence globale entre le groupe d'enfants demeurant à la maison avec un parent depuis leur naissance (groupe 3) et celui en installation (groupe 1) depuis l'âge de 10 mois. Plus précisément, il est possible que la moyenne du score d'adaptation obtenu aux trois moments de mesure s'avère être un portrait plus fidèle du niveau de développement de l'enfant de cet âge comparativement à la mesure longitudinale qui examine les trois scores de manière isolée. En effet, au moment de l'évaluation, l'enfant peut s'être comporté différemment qu'à l'habitude pour diverses raisons : maladie, fatigue, faim, gêne, etc. Toutes ces conditions viennent affecter le désir de l'enfant de s'impliquer dans les tâches qui lui sont proposées et peuvent le rendre plus réactif face à l'observateur, aux procédures, etc. Par exemple, un enfant malade peut protester plus qu'à l'habitude, refuser de quitter les bras de sa mère, pleurer en étant difficilement consolable, somnoler, refuser de rendre un objet, etc. Considérer uniquement le résultat obtenu à cette mesure pourrait être moins représentatif des comportements usuels de l'enfant.

De plus, il faut souligner qu'entre l'entrée de l'enfant en service de garde et le dernier moment de mesure, il ne s'est écoulé que 10 mois. Cet intervalle de temps peut s'avérer être un peu court pour examiner l'effet du cumul de l'expérience de garde. En outre, les études qui examinent l'effet de l'expérience cumulée de garde mesurent souvent le développement de l'enfant plus longuement dans le temps. Par exemple, les chercheurs du NICHD ont débuté en 1991 le suivi longitudinal de plus de 1000 enfants dès leur naissance, mais continuent actuellement à évaluer le développement socioaffectif des enfants de l'échantillon (NICHD Early Child Care Research Network, 2003). Par ailleurs, le devis longitudinal adopté par ces chercheurs comptait examiner l'effet de l'expérience cumulée de garde depuis la première année de vie de l'enfant jusqu'à ce que ceux-ci soient parvenus à l'adolescence, la dernière phase de l'étude se déroulant lorsque les participants parvenaient aux âges de 14-15 ans. Ce type de devis requérant un investissement massif, il serait essentiel de poursuivre le suivi des enfants de notre échantillon au cours de la période préscolaire afin de tenter d'en comprendre davantage sur l'effet du cumul de l'expérience de garde.

Puis, l'enfant qui fréquente un service de garde a quotidiennement plus de contacts sociaux avec des pairs et des adultes que celui demeurant à la maison. Il rencontre donc plus de situations où il doit transiger avec d'autres pairs qui n'interagissent pas toujours positivement, ce qui fait appel aux capacités de l'enfant à s'adapter à des situations nouvelles dont le potentiel de stress peut être élevé. Il s'agit donc d'occasions d'apprentissages sociaux qui permettraient à l'enfant fréquentant un service de garde de développer des habiletés différentes de celui demeurant à la maison. Dans les services de garde de bonne qualité, les interactions entre les enfants sont supervisées adéquatement tout en favorisant leur autonomie et, par conséquent, l'enfant apprend les effets de ses comportements et à gérer son répertoire comportemental. De cette façon, il pourrait acquérir plus tôt une meilleure connaissance des situations d'interactions sociales et des moyens optimaux à utiliser afin de s'y adapter (Sinclair, 2008).

De plus, l'enfant qui fréquente une installation de CPE évolue dans un groupe à l'intérieur duquel il apprend rapidement les principes qui lui permettront de bien s'intégrer à la vie sociale : le respect des autres, la résolution de conflits, les normes et valeurs sociales telles le respect des consignes et des règles de la vie en société, etc. (Ministère de la Famille et des Aînés, 2007). Il va de soi que ses apprentissages débutent dans le milieu familial grâce aux règles de vie inhérentes à ce contexte et se consolident lors de la fréquentation d'un service de garde ou encore lors de l'entrée à l'école. Toutefois, pour les enfants dont le processus de socialisation familial serait moins optimal ou qui ne seraient pas en contact avec des pairs, la fréquentation d'un service de garde de bonne qualité pourrait aussi favoriser l'acquisition d'habiletés sociales importantes, telles que la régulation des émotions et les conduites adaptatives. Le milieu de garde de qualité pourrait s'avérer un environnement propice permettant à l'enfant d'explorer le processus d'adaptation sociale (Sinclair, 2008) et pourrait expliquer les comportements plus adaptés chez les enfants en installation de CPE que ceux demeurant à la maison que nous avons observés dans cette étude. Ces résultats, s'ils sont confirmés, suggèrent que la fréquentation d'un service de garde de qualité pourrait mener à des comportements sociaux plus positifs (DiLalla, 1998). Ceci souligne l'importance de poursuivre l'évaluation des enfants de l'échantillon au-delà de la mesure de 18 mois afin

de vérifier si la différence entre les groupes se maintient dans le temps, mais, plus encore, afin d'identifier si les comportements d'adaptation de l'enfant de moins de 18 mois sont reliés à l'occurrence ultérieure de problèmes de comportement.

Cependant, il est également possible que le type de garde en soi ne soit pas une variable suffisamment proximale de l'expérience de garde pour révéler une relation significative avec le développement socioaffectif de l'enfant aussi tôt dans la vie (18 mois). Dans cette optique, le cumul de l'expérience de garde, souvent associé dans la littérature à l'adaptation de l'enfant et, plus particulièrement, aux problèmes de comportement en résultant, pourrait exiger plus de temps avant de produire des effets sur les comportements de l'enfant (Belsky, 2006; NICHD Early Child Care Research Network, 2006). À ce sujet, Belsky et coll. (2007) ont réalisé des analyses secondaires sur les données longitudinales de la *Study of Early Child Care and Youth Development* (SECCYD) du NICHD afin de vérifier si les « effets » du type de service de garde fréquenté au cours des 54 premiers mois de vie, de la qualité de ce service et de la durée de fréquentation sur le développement social des enfants se maintiennent lorsque les enfants parviennent à la 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année du primaire. Leurs résultats indiquent que certains effets de l'expérience de garde de l'enfant au cours de ses 54 premiers mois de vie se maintiennent dans le temps. Par exemple, les enfants ayant cumulé une expérience importante de garde en installation manifesteraient plus de problèmes de comportement que les autres à leur entrée à l'école et cette relation se maintiendrait jusqu'en 6<sup>e</sup> année. À l'opposé, certains effets de l'expérience de garde s'estomperaient au même moment. En outre, la relation entre une grande expérience cumulée de garde (tous types confondus) et un niveau élevé de problème de comportement observé à l'entrée à l'école disparaîtrait une fois l'enfant parvenu en 6<sup>e</sup> année (Belsky *et al.*, 2007).

En somme, il nous apparaît pertinent d'examiner plus attentivement et à plus long terme certaines particularités de l'expérience de garde, telles que le nombre d'heures hebdomadaires de fréquentation, afin de voir si certaines différences dans l'intensité de garde seraient en relation avec le développement socioaffectif de l'enfant. Aussi, les effets de la fréquentation d'un service de garde seraient latents et pourraient apparaître longtemps après

le début de la fréquentation. À cet égard, il est important de poursuivre la mesure des comportements d'adaptation de l'enfant à des moments ultérieurs afin de vérifier si certains effets du service de garde apparaîtront lorsque les enfants seront plus âgés.

Les résultats obtenus ne nous permettent pas de conclure à une absence de relation entre la fréquentation d'un service de garde initiée au cours de la première année et les comportements de l'enfant. Les enfants de l'échantillon, âgés entre 5 et 18 mois, élargissent à peine leur répertoire de comportements sociaux à cette période. Selon certains, l'occurrence de problèmes de comportement est plus importante à partir de 24 et 36 mois (NICHD Early Child Care Research Network, 1998; Vandell, 2004). Ces constatations découlent de l'étude américaine SECCYD du NICHD qui indique que les comportements difficiles deviennent apparents lorsqu'on mesure leur occurrence à l'âge de 24 mois. À cet âge, les chercheurs ont noté que les enfants qui avaient un plus grand cumul d'expérience de garde interagissaient plus négativement avec leurs pairs, étaient évalués par leur éducatrice comme ayant plus de problèmes de comportement et étaient évalués par leur mère comme étant moins compétents socialement. Ces résultats se maintiennent aux mesures de 54 mois et lors de l'entrée des enfants à l'école (Vandell, 2004). L'apparition des problèmes de comportement à ce moment précis du développement pourrait s'expliquer en partie par le processus d'acquisition du langage expressif qui s'opère parallèlement (Cloutier et Renaud, 1990). Au cours de ses premiers mois de vie, l'enfant qui ne maîtrise pas encore le langage expressif utilise des moyens non-verbaux pour se faire comprendre, exprimer sa frustration, etc. On note alors une fréquence plus élevée de comportements externalisés associés au développement normal tels que mordre, pousser, frapper, etc. permettant à l'enfant de se faire comprendre des gens qui l'entourent. Cependant, dès que l'enfant acquiert un plus large répertoire des mots lui permettant de communiquer verbalement ses émotions, besoins, désirs, etc., on note en corolaire, une diminution de la fréquence des comportements externalisés. La période de 24 à 36 mois correspondrait à un sommet dans l'occurrence de comportements externalisés, qui déclinaient par la suite (Campbell, 1995). À partir de cette période, les comportements qui perdurent deviendraient plus apparents et permettraient plus aisément l'identification d'enfants manifestant des difficultés d'adaptation.

## 5.2 Variables associées aux comportements d'adaptation de l'enfant

Nos résultats indiquent que le tempérament de l'enfant, le risque posé par le revenu familial (présence de risque si le revenu familial est inférieur au seuil de faible revenu et absence de risque s'il est supérieur au seuil) et la qualité de l'environnement de garde sont associés au score de comportement d'adaptation de l'enfant uniquement à 18 mois.

Pour expliquer cette absence de résultats significatifs avant cet âge, certains auteurs avancent que les mesures du développement socioaffectif seraient moins fiables lorsque les enfants sont âgés de moins de 18 mois et gagneraient en stabilité au cours de la période préscolaire pour atteindre un niveau élevé de stabilité à l'âge scolaire, avec une cristallisation de certains comportements vers l'âge de 8 ans (Buck, 1997; Webster-Stratton, 2003). Plus l'enfant est jeune (moins de 18 mois), moins les résultats à l'*échelle comportementale* seraient sensibles. Les comportements des enfants de moins de 18 mois seraient moins nuancés et relativement homogènes, alors que plus tard, les enfants se différencient davantage en raison de comportements plus intentionnels et plus hétérogènes (Black, Hess et Berenson-Howard, 2000; Thompson, Wasserman et Matula, 1996). En outre, les travaux de Tremblay et ses collaborateurs ont permis de constater que certains problèmes de comportement sont présents dès l'âge de 17 mois (Baillargeon *et al.*, 2007). Bref, cette différenciation, additionnée à une hausse de la sensibilité de l'instrument de mesure, pourrait expliquer les relations observées uniquement à la mesure de 18 mois. D'autres études devront toutefois être réalisées afin de confirmer cette hypothèse. À notre connaissance, l'utilisation par les chercheurs de l'*échelle comportementale* est moindre que pour les deux autres échelles du *BSID - II* (mentale et motrice) et relativement négligée par la recherche sur le développement socioaffectif des très jeunes enfants. La poursuite de l'utilisation de cette mesure des comportements d'adaptation de l'enfant aux âges ultérieurs de 24 et 36 mois pour les enfants de notre échantillon permettra d'en documenter la stabilité dans le temps.

Nos résultats indiquent aussi que lorsqu'on prend en compte certaines caractéristiques de l'enfant, de sa famille et de son service de garde, seule la qualité de l'environnement de garde

est associée aux conduites adaptatives de l'enfant en situation évaluative. De plus, la qualité de l'environnement de garde explique une proportion plus importante de la variance (7,6%) comparativement au tempérament de l'enfant (4,0%) et au revenu familial, qui n'explique plus que 2,1% de la variance une fois les deux autres variables prises en considération.

Au premier niveau du modèle, le tempérament s'avère être un prédicteur significatif du score de comportement de l'enfant à 18 mois, alors qu'il ne l'est plus une fois le revenu et la qualité de garde ajoutés à ce modèle. À cet égard, il faut rappeler que les variables tempérament et qualité globale corrélaient négativement entre elles ( $r = -0.20$ ,  $p < 0,05$ ). Par conséquent, un problème de colinéarité a pu entraîner une sous-estimation de l'importance du tempérament comme prédicteur des comportements d'adaptation (Tabachnick et Fidell, 2001). Toutefois, la corrélation négative indique que plus la qualité de l'environnement de garde augmente, plus le score de tempérament difficile diminue et inversement, plus la qualité de l'environnement de garde diminue plus le score de tempérament difficile de l'enfant augmente. Ces résultats renvoient au modèle de qualité de l'ajustement (Thomas et Chess, 1996) qui suggère qu'un environnement de garde de qualité serait à l'écoute des besoins individuels de l'enfant ce qui favoriserait son adaptation à son environnement. Dans un tel contexte, cette sensibilité de l'environnement réduirait la réactivité de l'enfant aux nouveaux stimuli et expliquerait la diminution du score de tempérament lorsque les scores de qualité sont plus élevés. À l'inverse, une faible qualité de l'environnement de garde serait caractérisée par un environnement moins sensible aux besoins individuels de l'enfant ce qui augmenterait la réactivité des enfants présentant des caractéristiques de tempéramentale qualifiées de difficile. Le modèle de qualité de l'ajustement viendrait alors expliquer la colinéarité obtenue entre les variables qualité et tempérament. Pour pallier ce problème, un score composite de qualité de l'ajustement pourrait considérer conjointement ces deux variables en interaction avec le score d'adaptation de l'enfant. Enfin, il apparaît important de souligner que nos résultats ne permettent pas d'évaluer si c'est le tempérament difficile de l'enfant qui entraîne une diminution de la qualité de garde par le biais des interactions avec les éducatrices ou bien si c'est une faible qualité de l'environnement de garde qui amène l'enfant à développer une plus grande réactivité négative.

En parallèle, nos résultats peuvent aussi être liés à un effet de la mesure. À cet égard, la littérature rapporte que l'état psychologique du parent peut influencer sa perception du niveau de difficulté posé par l'enfant (Barnes *et al.*, 2007; Nelson *et al.*, 2007). À titre d'exemple, une mère soumise à des niveaux de stress élevés pourrait manifester moins de tolérance face à une forte réactivité négative de son enfant et ainsi le percevoir comme posant plus de difficultés pour elle-même, les autres adultes et les enfants. Par conséquent, la mesure de tempérament ne serait pas objective, mais serait plutôt une mesure de perception parentale du tempérament de l'enfant (Rothbart et Bates, 2006). Une triangulation avec une autre source de mesure du tempérament, tel un observateur entraîné et indépendant, serait souhaitable afin d'obtenir un portrait plus juste du tempérament de l'enfant et ainsi examiner la relation avec le développement socioaffectif de l'enfant (Rothbart et Bates, 2006).

En ce qui a trait à aux caractéristiques de l'environnement familial, seul la présence ou l'absence de risque pour le développement de l'enfant déterminé en fonction d'un revenu familial supérieur ou inférieur au seuil de faible revenu s'est avéré associé aux comportements d'adaptation de l'enfant à 18 mois ( $r = 0,23, p < 0,05$ ): lorsque le revenu de la famille pose un risque pour le développement de l'enfant, les enfants qui fréquentent un service de garde manifestent des comportements d'adaptation plus positifs, ce qui va dans le sens attendu. Cependant, une fois inséré dans l'analyse de régression hiérarchique, le revenu n'est pas un prédicteur significatif des comportements d'adaptation de l'enfant. Or, il est possible que les variables de l'environnement familial que nous avons mesurées ne soient pas assez sensibles ou proximales pour déceler une relation significative. Par exemple, l'état psychologique de la mère et sa sensibilité à l'enfant serait une variable plus proximale, puisque découlant de la présence des facteurs de risque mentionnés ci-dessus. Par ailleurs, cette variable affecterait plus directement l'enfant la rendant plus sensible à la détection de différences. À cet effet, les symptômes dépressifs de la mère, par exemple, ou encore le stress parental sont des variables fréquemment associées au développement de l'enfant (Hart et Kelley, 2006; Lee *et al.*, 2006), puisqu'elles modèrent la qualité des interactions entre le parent et l'enfant. Dans le même ordre d'idées, les stimulations offertes à l'enfant dans son environnement familial sont en partie le résultat des connaissances des parents au sujet du

développement de l'enfant, des ressources matérielles et temporelles dont la famille dispose, de même que de l'état émotionnel des parents, etc. Ces variables pourraient s'avérer plus sensibles que le revenu familial ou la scolarité des parents. À ce sujet, une autre recherche, réalisée dans le cadre d'une étude doctorale sur cet échantillon, nous permet de croire que certaines variables de l'environnement familial, telles que les attentes surévaluées des mères au sujet du développement de l'enfant, sont associées au développement cognitif de l'enfant à 18 mois (Tremblay, Bigras et Lemay, 2008). Bigras, Pomerleau et Malcuit (2008) abondent dans le même sens en affirmant que les attentes des mères au sujet du développement de l'enfant sont des mesures plus sensibles et proximales que leur niveau de scolarité ou le revenu familial et, par conséquent, les attentes expliquent davantage la variance du développement cognitif (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2008). En résumé, de telles mesures, si elles avaient été incluses dans la recherche, auraient peut-être permis de déceler des relations qui n'ont pu être perçues ici. Ainsi, il est possible que le potentiel de prévention de la fréquentation d'un CPE depuis la première année de vie pour l'enfant issu d'une famille plus vulnérable ait alors été révélé.

Dans cette étude, la qualité de l'expérience de garde se révèle le plus important prédicteur du comportement d'adaptation de l'enfant à 18 mois en situation d'évaluation. La majorité des études sur le sujet rapportent que les caractéristiques de l'environnement familial expliquent une plus forte proportion de la variance du développement de l'enfant comparativement aux variables de l'expérience de garde, telles que la qualité (NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Nos résultats semblent différer de ces derniers et corroborer plutôt ceux de Pierrhumert et coll. (2002) dont l'expérience de garde explique davantage la variance dans le développement socioaffectif (mesure de problèmes de comportement) que les caractéristiques de la famille. Dans le cadre de leur recherche, ces chercheurs ont adopté une définition de la qualité plus sensible aux différences culturelles afin de comparer l'influence respective des caractéristiques de l'environnement familial et de l'environnement de garde dans l'explication du développement de 106 enfants, concernant l'occurrence de problèmes de comportement à 36 mois. Tout comme Pierrhumert et coll. (2002), le contraste des résultats de la présente étude avec ceux de la littérature pourrait



s'expliquer par une plus grande hétérogénéité de la qualité des services de garde de notre échantillon comparativement aux autres études. Il est possible que les *Échelles d'observation de la qualité éducative* (ÉOQÉ) utilisées dans la présente recherche permettent de distinguer avec une plus grande sensibilité les niveaux de qualité des milieux de garde que nous avons observé en comparaison avec d'autres échelles d'observation habituellement utilisées dans la recherche. En effet, les ÉOQÉ sont particulièrement sensibles à notre réalité culturelle, puisqu'elles ont été spécifiquement conçues à partir des orientations et de l'application du programme éducatif québécois. Le niveau de qualité de l'environnement de garde mesuré par cet instrument correspond aux domaines d'application prescrits par le programme éducatif, tels que l'aménagement des lieux, la variété de matériel, les activités, la planification et l'observation, l'intervention démocratique, la valorisation du jeu, la communication, etc. En comparaison, l'instrument le plus utilisé en recherche, le *Infant/Toddler Environment Rating Scale, Revised Edition* (ITERS-R) (Harms, Cryer et Clifford, 1997) est composé de 39 items répartis en 7 sous-échelle, les ÉOQÉ contiennent plus de 100 items répartis en 5 dimensions et 9 sous-dimensions. Par conséquent, une plus grande diversité de dimensions mesurées peut amener notre instrument à mesurer plus spécifiquement certains éléments de la qualité des milieux de garde qui seraient particulièrement associés aux comportements d'adaptation. De plus, l'ITERS-R ne mesure pas l'intervention démocratique, l'observation des enfants, la planification et autres éléments du programme éducatif québécois faisant partie de notre définition culturelle de la qualité. On sait également qu'un plus grand nombre d'items mesurant un concept favorise la fidélité de la mesure, car elle est plus précise. À cet effet, alors que l'ITERS-R comprend 5 items évaluant les lieux et le matériel, l'ÉOQÉ en compte plus de 20 et cette différence est récurrente pour toutes les dimensions, à l'exception des interactions éducatrice-parent. En somme, pour mesurer la qualité des services de garde du Québec, l'ÉOQÉ pourrait s'avérer un instrument plus sensible aux variations de la qualité, car il nuancerait les niveaux de qualité globale d'une façon plus fine que le permettraient les autres instruments de mesure. C'est ce qui expliquerait la plus grande proportion de variance du développement de l'enfant expliquée par la qualité telle que mesurée par l'ÉOQÉ.

Nous pouvons également évoquer les caractéristiques de notre échantillon pour expliquer nos résultats qui diffèrent de ce qui est habituellement observé dans la littérature au point de vue de la variance expliquée par la qualité. En effet, nous notons une homogénéité des caractéristiques familiales de notre échantillon au niveau des risques posés par la scolarité des parents, la structure des familles et leur revenu. Cette absence de différence entre les groupes a sans doute permis de mieux distinguer la véritable contribution de la qualité de l'environnement de garde dans l'explication de la variance du score d'adaptation de l'enfant à 18 mois. Toutefois, ceci pourrait également avoir entraîné une sous-estimation des effets associée aux variables de l'environnement familial dont découlerait la proportion plus grande de variance expliquée par la qualité de l'environnement de garde. Pour s'en assurer, de prochains travaux devraient inclure des variables plus proximales et sensibles de l'environnement familial telles que le niveau de stress parental, les pratiques éducatives parentales, etc. qui permettraient de discerner plus spécifiquement les conditions de vulnérabilité dans lesquelles évoluent certains enfants et ainsi vérifier si l'importance prédictive de la qualité du service de garde, obtenue dans la présente étude, demeure aussi prépondérante. Dans un tel cas, l'hypothèse d'une plus grande sensibilité de l'ÉOQÉ aux variations de niveaux de qualité des services de garde québécois serait appuyée.

### 5.3 Limites de l'étude

Bien que cette étude soit originale au point de vue du devis longitudinal, des mesures amorcées très tôt dans la vie de l'enfant et de l'utilisation d'un devis incluant un groupe témoin, elle comporte tout de même certaines limites (partagées avec plusieurs recherches en éducation). D'abord, le devis de recherche adopté est corrélationnel, ce qui empêche de pouvoir dégager des relations causales entre les variables. Pour y arriver, il faudrait adopter un devis expérimental où l'on distribuerait aléatoirement les enfants à l'intérieur des différentes conditions, ce qui apparaît difficilement réalisable puisque la liberté de choix des parents ne serait pas respectée, contrevenant ainsi aux principes éthiques de la recherche en éducation (Shpancer, 2006). Pour remédier à ce problème, nous avons tenté d'inclure un plus

grand nombre de variables provenant de l'écologie de l'enfant afin d'identifier les relations entre l'expérience de garde de l'enfant et ses comportements d'adaptation. Or, nous n'avons pu contrôler toutes les variables pouvant être associées au développement socioaffectif et les différences observées entre les groupes pourraient donc être le produit d'un effet de sélection, ceux-ci étant inhérents à la recherche en éducation portant sur les services de garde (Shpancer, 2006). En effet, le mode de garde choisi par les parents est le résultat de caractéristiques spécifiques de l'environnement familial (les valeurs envers l'éducation des enfants, les pratiques éducatives, les attitudes à l'égard des services de garde, le revenu familial, etc.). Comme le soulignent Pungello et Kurtz-Costes (1999), les caractéristiques sociodémographiques de la mère interagiraient avec les caractéristiques de l'enfant et de l'environnement et pourraient influencer sur les conceptions maternelles au sujet des modes de garde et du marché du travail, etc. Ces conceptions affecteraient à leur tour le choix du mode de garde fait par la mère, ce qui entraînerait des différences entre les parents et les enfants dès le début de la fréquentation du service de garde (Pungello et Kurtz-Costes, 1999). Ceci pourrait expliquer certaines différences observées dans notre échantillon dès le recrutement, soit la scolarité des mères et le revenu familial plus faible dans le groupe d'enfants demeurant à la maison. En outre, certaines de ces variables n'ont pas été incluses dans cette étude et pourraient expliquer une part importante de la variance de l'adaptation de l'enfant.

On doit également souligner que les participants étaient âgés entre 5 et 18 mois pour cette étude. Or, s'il s'agit d'un âge idéal pour entreprendre un suivi longitudinal d'enfants fréquentant un service de garde depuis leur première année de vie, c'est aussi une période où les mesures de la dimension socioaffective sont encore peu développées. Certes, nous pouvons distinguer à partir de la seconde année de vie des comportements sociaux initiés par l'enfant, mais son répertoire comportemental demeure restreint. Par conséquent, l'évaluation de cette variable à des âges ultérieurs est prévue. De plus, l'*échelle comportementale* du BSID-II qui a été peu utilisée par la recherche semble fournir une mesure gagnant en stabilité avec l'augmentation de l'âge de l'enfant. Nous pouvons nous servir de l'échelle comportementale à partir des premiers mois de vie de l'enfant, mais le score obtenu en très bas âge semble refléter davantage son fonctionnement neurocognitif, alors que plus tard,

l'échelle mesure davantage l'adaptation à l'environnement (Bayley, 1993) . À cet effet, les recherches nous indiquent que cette mesure serait plus discriminante à partir de l'âge de 18 mois (Black, Hess et Berenson-Howard, 2000) .

Notre échantillon, comme plusieurs autres études sur le sujet, comporte moins de sujets dont les familles se situent dans les niveaux de faible revenu et de faible scolarité (Jacob, 2007; NICHD Early Child Care Research Network, 1998). Cette difficulté à recruter ces familles est bien documentée dans la recherche sur les services de garde et dans d'autres domaines de recherche et est liée à l'inconfort que peuvent ressentir certaines familles à laisser entrer un étranger dans leur domicile familial (Stanley et Kovacs, 2003). Certaines familles refusent de participer en raison de la peur d'être jugé (Sutton *et al.*, 2003), d'un manque de confiance envers les chercheurs (Sutton *et al.*, 2003), de la crainte que la confidentialité ne soit pas respectée (Hogue, Johnson-Leckrone et Liddle, 1999). D'autres ne peuvent tout simplement pas participer en raison de barrières langagières, particulièrement en région métropolitaine où le taux d'immigration est élevé, alors que l'immigration récente est associée à la pauvreté. Lorsque le chercheur réussit à outrepasser ces difficultés et que la famille accepte de participer, les problèmes de recrutement peuvent aussi se transposer au niveau du service de garde. Les enfants vulnérables ont moins accès à des services de garde, mais lorsqu'ils les fréquentent, il s'agit bien souvent de services de garde de faible qualité (Bigras *et al.*, 2008; Japel, Tremblay et Côté, 2005) et ces milieux sont moins enclins à participer à la recherche pour les raisons précédemment mentionnées. Par conséquent, les services de garde de faible qualité sont aussi sous représentés dans cette étude en raison des difficultés que nous avons eues à les recruter, difficultés documentées par d'autres chercheurs reconnus dans le domaine (Burchinal et Nelson, 2000). Ce faible taux de recrutement de service de garde de faible qualité et de familles très vulnérables a pu entraîner une sous-estimation des effets du service de garde et en limite la généralisation aux familles et service de garde en contexte de vulnérabilité.

#### 5.4 Intérêt de ces résultats pour la recherche et la pratique

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche nous amènent à émettre certaines recommandations aux niveaux scientifique, pratique et politique. D'abord, pour le milieu scientifique, les prochaines recherches doivent impérativement poursuivre le suivi longitudinal des comportements d'adaptation des enfants. Ces études permettront de confirmer ou réfuter l'hypothèse de la stabilité du score obtenu à l'*échelle comportementale* à l'âge de 18 mois et d'examiner si l'adaptation de l'enfant en bas âge peut agir comme prédicteur de problèmes de comportement ultérieurs. La relation entre le mode de garde de l'enfant et son développement socioaffectif devrait continuer à tenir compte de la qualité tout en incluant l'intensité hebdomadaire de garde qui pourrait s'avérer une mesure plus sensible du type d'expérience de garde de l'enfant. Également, une triangulation entre le tempérament de l'enfant évalué par le parent et par l'éducatrice, ou un observateur extérieur, permettrait de s'assurer que le score de tempérament de l'enfant n'est pas restreint à un seul milieu de vie. Finalement, mesurer d'autres caractéristiques familiales, telles qu'une mesure de stress parental et de pratiques éducatives, pourrait s'avérer des variables plus sensibles que le faible revenu, la faible scolarité et la monoparentalité et permettrait de mieux discriminer les effets sur les enfants plus vulnérables. En outre, la poursuite d'une telle étude est essentielle afin de bien comprendre la complexité de la relation entre l'expérience de garde et le comportement de l'enfant, et ce, pour arriver à favoriser le développement optimal de l'enfant et sa réussite éducative ultérieure.

Pour le milieu de la pratique et pour le milieu politique, les résultats suggèrent un rôle prépondérant de la qualité de l'environnement de garde pour le développement socioaffectif de l'enfant. Un tel constat souligne l'importance à accorder aux lieux dans lesquels l'enfant évolue, au matériel mis à sa disposition, aux interactions avec l'éducatrice, etc. Il importe de continuer à s'assurer que la qualité des services de garde se maintienne à un niveau de qualité élevé et de tout mettre en œuvre afin que les services de garde de plus faible niveau de qualité soient soutenus pour poursuivre l'amélioration de cette composante essentielle au développement optimal de l'enfant. Il faudrait également s'assurer que les directions des

établissements transmettent les résultats issus de la présente recherche au personnel éducateur, afin de les sensibiliser au rôle important qu'il joue dans le développement de l'enfant en favorisant la qualité des services. En outre, selon l'enquête *Grandir en qualité*, la qualité passe par une formation appropriée du personnel travaillant auprès des enfants. À cet égard, la formation exigée pour les responsables de service de garde en milieu familial (RSG), moins élevée que celle exigée pour la plupart des éducatrices en installation de CPE, devrait être examinée de très près afin de s'assurer que les RSG possèdent toutes les connaissances requises pour favoriser un développement socioaffectif optimal des enfants sous leur responsabilité. L'État devrait veiller à réguler davantage la formation initiale qui est exigée à ces responsables.

Pour le milieu politique particulièrement, nos résultats réaffirment la nécessité de soutenir la qualité dans les milieux de garde québécois en corroborant la relation entre des services de garde de qualité élevée et des comportements plus adaptés chez l'enfant les fréquentant. À la lumière de ces résultats, il importe de s'assurer que l'accès à des services de garde de qualité tels que les CPE, soit disponible pour tous les enfants et familles souhaitant y recourir. En outre, une plus grande accessibilité à ces services est à favoriser, puisqu'à ce jour nous constatons encore que la demande surpasse l'offre, particulièrement dans les milieux plus vulnérables où les services de garde sont souvent d'un plus faible niveau de qualité.

## CONCLUSION

La présente étude suggère que les enfants fréquentant un CPE en installation depuis leur 1<sup>re</sup> année de vie manifestent une adaptation plus optimale en situation évaluative comparativement aux enfants étant demeurés à la maison avec l'un des parents au cours de la même période. Toutefois, cette différence pourrait être le produit d'un effet de sélection et l'ajout de variables plus sensibles et proximales de l'environnement familial permettrait de mieux contrôler cet effet. Cette recherche indique aussi que le tempérament de l'enfant et la qualité globale de l'environnement de garde sont des prédicteurs significatifs de l'adaptation de l'enfant qui fréquente un service de garde depuis sa 1<sup>re</sup> année de vie, mais que considérés simultanément, seule la qualité de garde demeure un prédicteur significatif.

À la lumière de ces résultats, la poursuite du suivi longitudinal de l'échantillon s'impose afin de vérifier si les relations observées se maintiennent ou si d'autres apparaissent plus tard dans la vie de l'enfant qui a débuté la fréquentation d'un service de garde dans sa 1<sup>re</sup> année de vie. L'adaptation de l'enfant étant un précurseur des problèmes de comportement externalisés et internalisés, une mesure de ces problèmes serait à inclure afin de vérifier si l'adaptation mesurée dans la présente étude est associée à des problèmes de comportement ultérieurs.

Enfin, l'identification de la qualité de l'environnement de garde comme principal prédicteur de l'adaptation de l'enfant à 18 mois souligne l'importance à accorder aux interactions réalisées quotidiennement par les éducatrices avec les enfants en service de garde. À cet égard, il nous apparaît pertinent de sensibiliser les directions de CPE et les responsables de bureaux coordonnateurs à ces résultats afin que des mesures soient mises en place pour soutenir l'amélioration des aspects du programme éducatif associés à la qualité de ces interactions. Enfin, il serait également souhaitable que les politiques gouvernementales et le financement qui en découle permettent de mieux soutenir les éducatrices dans ce travail si important pour le développement des enfants et leur réussite scolaire et sociale ultérieure.

## RÉFÉRENCES

- Abrams, Scott. 2005. «Goodness-of-fit between infant and parental temperament: Implications for sensitivity, responsivity, synchrony, and reciprocity in the parent-infant interaction». *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. vol. 66, no 6-B, p. 3439.
- Arnold, David H. 1997. «Co-Occurrence of Externalizing Behavior Problems and Emergent Academic Difficulties in Young High-Risk Boys: A Preliminary Evaluation of Patterns and Mechanisms». *Journal of Applied Developmental Psychology*. vol. 18, p. 317-330.
- Bacharach, Verne R., et Alfred A. Baumeister. 2003. «Child care and severe externalizing behavior in kindergarten children». *Journal of Applied Developmental Psychology*. vol. 23, no 5, p. 527-537.
- Baillargeon, Raymond H., Claude L. Normand, Jean R. Séguin, Mark Zoccolillo, Christa Japel, Daniel Pérusse, Hong-Xing Wu, Michel Boivin et Richard E. Tremblay. 2007. «The Evolution of Problem and Social Competence Behaviors During Toddlerhood: A Prospective Population-Based Cohort Survey». *Infant Mental Health Journal*. vol. 28, no 1, p. 12-38.
- Barnes, Jacqueline, Bina Ram, Penelope Leach, Luc Altmann, Kathy Sylva, Lars-Erik Malmberg et Alan Stein. 2007. «Factors associated with negative emotional expression: A study of mothers of young infants». *Journal of Reproductive and Infant Psychology*. vol. 25, no 2, p. 122-138.
- Bates, J. E., K. A. Dodge, G. S. Pettit et B. Ridge. 1998. «Interaction of temperamental resistance to control and restrictive parenting in the development of externalizing behavior». *Developmental Psychology*. vol. 34, no 5, p. 982-995.
- Bates, John E., Claire A. Freeland et Mary L. Lounsbury. 1979. «Measurement of infant difficulty». *Child Development*. vol. 50, no 3, p. 794-803.
- Bates, John E., Christine A. Maslin et Karen A. Frankel. 1985. «Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years». *Monographs of the Society for Research in Child Development*. vol. 50, no 1-2, p. 167-193.
- Bayley, Nancy. 1993. *Bayley Scales of Infant Development. 2nd edn.* San Antonio, TX: The Psychological Corporation.



- Belsky, Jay. 2001. «Emanuel Miller Lecture: Developmental risks (still) associated with early child care». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 42, no 7, p. 845-859.
- , 2004. «La quantité de temps de garde et le développement socio-émotionnel du jeune enfant». *Devenir*, vol. 16, no 1, p. 5-15.
- , 2006. «Early child care and early child development: Major findings of the NICHD Study of Early Child Care». *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 3, no 1, p. 95-110.
- Belsky, Jay, Deborah Lowe Vandell, Margaret Burchinal, Alison .K. Clarke-Stewart, Kathleen McCartney, Margaret Tresch Owen et NICHD. 2007. «Are There Long-Term Effects of Early Child Care?». *Child Development*, vol. 78, no 2, p. 681-701.
- Bernard, André. 1989. «Les politiques gouvernementales». Presses de l'Université de Montréal. En ligne. <[http://www.pum.umontreal.ca/apqc/88\\_89/bernard/bernard.htm](http://www.pum.umontreal.ca/apqc/88_89/bernard/bernard.htm)>. Consulté le 3 septembre 2007.
- Bigras, Nathalie. 2001. «Étude de l'expérience cumulée de garde et des caractéristiques de l'environnement impliquées dans le développement de nourrissons qui fréquentent la garderie au cours de leur première année de vie». Montréal, Psychologie, Université du Québec à Montréal, 157 p.
- Bigras, Nathalie, Caroline Bouchard, Danielle Blanchard, Lise Lemay, Mélissa Tremblay, Gilles Cantin, Liesette Brunson et Marie-Claude Guay. Accepté. 2008. «Stress parental, soutien social et comportements de l'enfant, les services de garde peuvent-ils faire une différence pour les familles et leurs enfants?». *Enfances, Familles, Générations*.
- Bigras, Nathalie, et Gilles Cantin. 2007. «Enjeux et défis de la recherche sur les services de garde à la petite enfance au Québec». In *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir.*, p. 210. Sainte-Foy Les presses de l'université du Québec.
- Bigras, Nathalie, et Christa Japel. 2007a. *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir* Sainte-Foy Les presses de l'université du Québec.
- , 2007b. «Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde éducatifs à la petite enfance». In *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir.*, p. 210. Sainte-Foy Les presses de l'université du Québec.

- Bigras, Nathalie, Andrée Pomerleau et Gérard Malcuit. 2004. «Expérience cumulée de garde, Caractéristiques de l'environnement social et développement de nourrissons qui fréquentent une garderie au cours de leur première année de vie». *Revue de l'Université de Moncton*. vol. 35, no 2, p. 7-40.
- , 2008. «Dimensions de l'environnement associées au développement de nourrissons qui fréquentent la garderie au cours de leur première année de vie». *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*. vol. 2, no 1, p. 1-22.
- Bigras, Nathalie, Andrée Pomerleau, Gérard Malcuit et Danielle Blanchard. 2008. «Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux: les services de garde peuvent-ils faire une différence?». *Revue de psychoéducation*. vol. 37, no 1, p. 1-25.
- Black, Maureen M., Christine Hess et Julie Berenson-Howard. 2000. «Toddlers from low-income families have below normal mental, motor, and behavior scores on the Revised Bayley Scales». *Journal of Applied Developmental Psychology*. vol. 21, no 6, p. 655-666.
- Borge, Anne I. H., Michael Rutter, Sylvana Côté et Richard E. Tremblay. 2004. «Early childcare and physical aggression: differentiating social selection and social causation». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. vol. 45, no 2, p. 367-376.
- Bourgon, Louise, et Carole Lavallée. 2003a. *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en installation pour les enfants de 18 mois ou plus : protocole d'utilisation* Québec: Gouvernement du Québec.
- , 2003b. *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en milieu familial : protocole d'utilisation* Québec: Gouvernement du Québec.
- , 2003c. *Échelle d'observation de la qualité éducative : les services de garde en pouponnière : protocole d'utilisation* Québec: Gouvernement du Québec.
- Brame, Bobby, Daniel S. Nagin et Richard E. Tremblay. 2001. «Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. vol. 42, no 4, p. 503-512.
- Brink, Satya. 2000. «ELNEJ. Une enquête unique au Canada». *Le bulletin de la recherche appliquée*. vol. 6, no 1, p. 113-116.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- , 1988. «Interacting Systems in Human Development. Reserach Paradigmes: Present and Futur». In *Persons in Context : Developmental Processes*, Niall Bolger, Avshalom Caspi, Geraldine Downey et Martha Moorehouse, p. 25-49. New-York: Cambridge University Press.
- Buck, Katherine Roden. 1997. «A comparison of three measures of social/emotional development of infants, toddlers, and preschoolers». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. vol. 58, no 6-A, p. 2157.
- Burchinal, Margaret R., et Lauren Nelson. 2000. «Family selection and child care experiences: Implications for studies of child outcomes». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 15, no 3, p. 385-411.
- Bushnik, Tracey (2006). La garde des enfants au Canada. Série de documents de recherche sur les enfants et les jeunes. Ministre de l'Industrie. Ottawa. Statistique Canada: 104p
- Campbell, Jessica J., Michael E. Lamb et C. Phillip Hwang. 2000. «Early child-care experiences and children's social competence between 1.5 and 15 years of age». *Applied Developmental Science. Special Issue: The effects of quality care on child development*. vol. 4, no 3, p. 166-175.
- Campbell, Susan B. 1995. «Behavior problems in preschool children: A review of recent research». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. vol. 36, no 1, p. 113-149.
- Campbell, Susan B., Susan Spieker, Margaret Burchinal et Michele D. Poe. 2006. «Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. vol. 47, no 8, p. 791-800.
- Cloutier, Richard, et André Renaud. 1990. *Psychologie de l'enfant* Boucherville: Gaëtan Morin éditeur ltée.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). Etat de l'apprentissage au Canada: Pas le temps de s'illusionner. Rapport sur l'apprentissage au Canada 2007. Conseil canadien sur l'apprentissage. Ottawa, Canada: 133 p
- Conseil supérieur de l'Éducation (2001). Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir. Québec, Gouvernement du Québec: 93 p
- Côté, Sylvana M., Michel Boivin, Daniel S. Nagin, Christa Japel, Qian Xu, Mark Zoccolillo, Marianne Junger et Richard E. Tremblay. 2007. «The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems». *Archives of General Psychiatry*. vol. 64, no 11, p. 1305-1312.

- Côté, Sylvana M., Tracy Vaillancourt, Edward D. Barker, Daniel Nagin et Richard E. Tremblay. 2007. «The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood». *Development and Psychopathology*. vol. 19, no 1, p. 37-55.
- Côté, Sylvana, Tracy Vaillancourt, John C. LeBlanc, Daniel S. Nagin et Richard E. Tremblay. 2006. «The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nation Wide Longitudinal Study of Canadian Children». *Journal of Abnormal Child Psychology*. vol. 34, no 1, p. 68-82.
- Crockenberg, Susan C., et Esther M. Leerkes. 2005. «Infant temperament moderates associations between childcare type and quantity and externalizing and internalizing behaviors at 2 1/2 years». *Infant Behavior & Development*. vol. 28, no 1, p. 20-35.
- CSMO-ESAC, et RISQ. 2002. «Centres de la petite enfance. Un milieu qui fourmille de projets.». Ministère de l'Industrie et du Commerce. En ligne. <<http://www.chantier.qc.ca/uploads/documents/publications/296.pdf>>. Consulté le 3 septembre 2007.
- Dallaire, Louise, Roseline Allaire, Pierre Croisetière, Ginette Dion, Paul Marchand et Laurent Roy (2005). Un portrait statistique des familles au Québec. Ministère de la Famille des Aînés et de la Condition Féminine, Les publications du Québec
- De Schipper, J. Clasien, Louis W. C. Tavecchio, Marinus H. Van Ijzendoorn et Jantien Van Zeijl. 2004. «Goodness-of-Fit in Center Day Care: Relations of Temperament, Stability, and Quality of Care with the Child's Adjustment». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 19, no 2, p. 257.
- DiLalla, Lisabeth F. 1998. «Daycare, Child, and Family Influences on Preschoolers' Social Behaviors in a Peer Play Setting». *Child Study Journal*. vol. 28, no 3, p. 223-244.
- Direction de santé publique (2008). Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional–2008. Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Montréal: 140 p
- Dodge, Kenneth A., Gregory S. Pettit et John E. Bates. 1994. «Socialization Mediators of the Relation between Socioeconomic Status and Child Conduct Problems». *Child Development*. vol. 65, no 2, p. 649-665.
- Doherty, Gillian , Donna S. Lero, Hillel Goelman, Annette LaGrange et Jocelyne Tougas (2000). Oui ça me touche! Une étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie. Work Centre for Families, and Well-Being. Guelph, University of Guelph: 282 p

- Drouin, Carl, Nathalie Bigras, Claire Fournier, Hélène Desrosiers et Stéphane Bernard (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*. Institut de la statistique du Québec. Québec, Gouvernement du Québec: 597 p
- Duncan, Greg J., et Katherine A. Magnuson. 2003. «L'impact du faible revenu (ou de la pauvreté) en période prénatale et en début de période postnatale sur le développement psychosocial des enfants». Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. En ligne. <<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Duncan-MagnusonFRxp.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2007.
- ELDEQ (1999). Questionnaire informatisé rempli par l'interviewer. Institut de la statistique du Québec, Gouvernement du Québec
- Fortin, Laurier, et F. Francis Strayer. 2000. «Introduction- Caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 26, no 1, p. 3-16.
- Friendly, Martha, et Jane Beach (2005). *Early Childhood Education and Care in Canada, 2004*. Toronto, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto: 260 p
- Gassman-Pines, Anna, et Hirokazu Yoshikawa. 2006. «The Effects of Antipoverty Programs on Children's Cumulative Level of Poverty-Related Risk». *Developmental Psychology*. vol. 42, no 6, p. 981-999.
- Geoffroy, Marie-Claude, Sylvana M. Côté, Anne I. H. Borge, Frank Larouche, Jean R. Séguin et Michael Rutter. 2007. «Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: The moderating role of socioeconomic status». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. vol. 48, no 5, p. 490-497.
- Gevers Deynoot-Schaub, Mirjam J., et J. Marianne Riksen-Walraven. 2006. «Peer Contacts of 15-Month-olds in Childcare: Links With Child Temperament, Parent-Child Interaction and Quality of Childcare». *Social Development*. vol. 15, no 4, p. 709-729.
- Goelman, Hillel, Barry Forer, Paul Kershaw, Gillian Doherty, Donna Lero et Annette LaGrange. 2006. «Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 21, no 3, p. 280-295.
- Goldstein, Lauren H., Elizabeth A. Harvey et Julie L. Friedman-Weieneth. 2007. «Examining Subtypes of Behavior Problems among 3-Year-Old Children, Part III: Investigating Differences in Parenting Practices and Parenting Stress». *Journal of Abnormal Child Psychology*. vol. 35, no 1, p. 125-136.

- Gouvernement du Québec. 1996. «Notes pour la présentation de la ministre de l'Éducation madame Pauline Marois. Grandes orientations de la réforme de l'éducation». En ligne. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis96/ref-all.htm>>. Consulté le 3 septembre 2007.
- Hagekull, Berit, et Gunilla Bohlin. 1995. «Day care quality, family and child characteristics and socioemotional development». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 10, no 4, p. 505-526.
- Harms, Thelma, Richard M. Clifford et Debby Cryer. 1998. *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (2½ à 5 ans)*. Madeleine Baillargeon et Hélène Larouche. Québec: Les presses de l'université du Québec.
- Harms, Thelma, Debby Cryer et Richard M. Clifford (1997). *Échelle d'évaluation de l'environnement des nourrissons et des tout-petits (0-30 mois)*. Québec, Les presses de l'université du Québec: 60 p
- Hart, Margaret S., et Michelle L. Kelley. 2006. «Fathers' and Mothers' Work and Family Issues as Related to Internalizing and Externalizing Behavior of Children Attending Day Care». *Journal of Family Issues*. vol. 27, no 2, p. 252-270.
- Hausfather, Albert., Angeles. Toharia, Catherine. LaRoche et Frank. Engelsmann. 1997. «Effects of age of entry, day-care quality, and family characteristics on preschool behavior». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. vol. 38, no 4, p. 441-448.
- Hogue, Aaron, Jodi Johnson-Leckrone et Howard A. Liddle. 1999. «Recruiting high-risk families into family-based prevention and prevention research». *Journal of Mental Health Counseling*. vol. 21, no 4, p. 337-351.
- Institut de la statistique du Québec. 2006. «Le taux de faible revenu en forte hausse dans la région de Montréal». En ligne. <<http://www.stat.gouv.qc.ca/salle-presse/communiqu/2006/novembre/nov0601a.htm>>. Consulté le 12 septembre 2007.
- (2008). *Le Québec chiffres en main*. Québec, Gouvernement du Québec: 57 p
- Jacob, Janet I. 2007. «The socio-emotional effects of non-maternal childcare on children in the USA: a critical review of recent studies». *Early Child Development and Care*, p. 1-13.
- Japel, Christa, Richard E. Tremblay et Sylvana Côté. 2005. «La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde». *Choix*. vol. 11, no 4.

- Knitzer, Jane. 2003. «Interventions visant à promouvoir le développement social et émotif sain des enfants de familles à faibles revenus». Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. En ligne. <<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/KnitzerFRxp.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2007.
- Kohnstamm, Geldolph A., John E. Bates et Mary Klevjord Rothbart. 1989. *Temperament in childhood*. Chichester: J. Wiley.
- Lalonde-Graton, Micheline. 2002. *Des salles d'asiles aux centres de la petite enfance. La petite histoire des services de garde au Québec*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Lee, L.-C., Carolyn T. Halpern, Irva Hertz-Picciotto, Sandra L. Martin et Chirayath. M. Suchindran. 2006. «Child care and social support modify the association between maternal depressive symptoms and early childhood behaviour problems: a US national study». *Journal of Epidemiology & Community Health*. vol. 60, no 4, p. 305-310.
- Loeb, Susanna, Margaret Bridges, Daphna Bassok, Bruce Fuller et Russell W. Rumberger. 2007. «How Much Is too Much? The Influence of Preschool Centers on Children's Social and Cognitive Development». *Economics of Education Review*. vol. 26, no 1, p. 52.
- Love, John M., Linda Harrison, Abraham Sagi-Schwartz, Marinus H. Van Ijzendoorn, Christine Ross, Judy A. Ungerer, Helen Raikes, Christy Brady-Smith, Kimberly Boller, Jeanne Brooks-Gunn, Jill Constantine, Ellen Eliason Kisker, Diane Paulsell et Rachel Chazan-Cohen. 2003. «Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context». *Child Development*. vol. 74, no 4, p. 1021-1033.
- Malecki, Christine K., et Stephen N. Elliott. 2002. «Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A Longitudinal Analysis». *School Psychology Quarterly*. vol. 17, no 1, p. 1-23.
- Manz, Patricia H., et Christine M. McWayne. 2005. «Interventions précoces visant à améliorer les relations entre les pairs et les compétences sociales des enfants de familles à faibles revenus». Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. En ligne. <<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Manz-McWayneFRxp.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2007.
- Martin, Jennifer N., et Nathan A. Fox. 2006. «Temperament». In *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, Kathleen McCartney et Deborah Phillips, p. 663. Malden, MA, US: Blackwell Publishing.
- Massé, Line, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris. 2006. *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Ltée.

- Mathiesen, Kristin S., et Ann Sanson. 2000. «Dimensions of early childhood behavior problems: Stability and predictors of change from 18 to 30 months». *Journal of Abnormal Child Psychology*. vol. 28, no 1, p. 15-31.
- Matsumoto, David, Satoko Hirayama et Jeffery A. LeRoux. 2006. «Psychological skills related to intercultural adjustment». Dallas, TX, US: Spring Publications.
- McCain, Margaret Norrie, et J. Fraser Mustard (1999). Inverser la véritable fuite des cerveaux. Étude sur la petite enfance. Rapport final. Publications Ontario. Toronto, Secrétariat à l'enfance de l'Ontario: 208 p
- Melhuish, Edward C. 2001. «The quest for quality in early day care and preschool experience continues». *International Journal of Behavioral Development*. vol. 25, no 1, p. 1-6.
- (2004). A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: Report to the Comptroller and Auditor General. London, National Audit Office
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), Gouvernement du Québec: 26 p
- Ministère de la Famille et des Aînés. 2007. «Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec. Mise à jour». Publications du Québec. En ligne. <<http://www.mfa.gouv.qc.ca/quoi-de-neuf.asp?idDoc=5767>>. Consulté le 3 septembre 2007.
- , 2008. «Places en services de garde». En ligne. <<http://www.mfa.gouv.qc.ca/services-de-garde/portrait-des-services-de-garde/places-en-services-de-garde/>>. Consulté le 30 septembre 2008.
- Nagin, Daniel S., et Richard E. Tremblay. 2005. «What Has Been Learned from Group-Based Trajectory Modeling? Examples from Physical Aggression and Other Problem Behaviors». *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. vol. 602, p. 82-117.
- Nelson, J. Ron, Scott Stage, Kristin Duppong-Hurley, Lori Synhorst et Michael H. Epstein. 2007. «Risk Factors Predictive of the Problem Behavior of Children At Risk for Emotional and Behavioral Disorders». *Exceptional Children*. vol. 73, no 3, p. 367-379.
- NICHD Early Child Care Research Network. 1997. «Child Care in the First Year of Life». *Merrill Palmer Quarterly*. vol. 43, no 3, p. 340-360.



- , 1998. «Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months». *Child Development*. vol. 69, no 4, p. 1145-1170.
- , 2002. «Child-care structure- process - outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development». *Psychological Science*. vol. 13, no 3, p. 199-206.
- , 2003. «Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten?». *Child Development*. vol. 74, no 4, p. 976-1005.
- , 2004. «Type of child care and children's development at 54 months». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 19, no 2, p. 203-230.
- , 2006. «Child-Care Effect Sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development». *American Psychologist*. vol. 61, no 2, p. 99-116.
- Nigg, Joel T. 2006. «Temperament and developmental psychopathology». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. vol. 47, no 3-4, p. 395-422.
- Olds, Sally Wendkos, Diane E. Papalia et Annick Bève. 2005. *Psychologie du développement de l'enfant*. Laval, Québec: Beauchemin.
- Ouellet, Odette. 1992. «Un Québec fou de ses enfants». En ligne. <<http://www.familis.org/riopfq/publication/pensons24/quebec.fou.html>>. Consulté le 15 octobre 2007.
- Peth-Pierce, Robin. 2000. «A Good Beginning: Sending America's Children to School with the Social and Emotional Competence They Need To Succeed». *Report: ED445810*. 33pp.
- Pierrehumbert, Blaise, Tatjan Ramstein, Athanassia Karmaniola, Raphaëlle Miljkovitch et Olivier Halfon. 2002. «Quality of child care in the preschool years: A comparison of the influence of home care and day care characteristics on child outcome». *International Journal of Behavioral Development*. vol. 26, no 5, p. 385-396.
- Poliquin-Verville, Hélène, et Égide Royer (1992). *École et comportement - Les troubles du comportement : état des connaissances et perspectives d'intervention*. Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec: 68 p
- Pungello, Elizabeth Puhn, et Beth Kurtz-Costes. 1999. «Why and how working women choose child care: A review with a focus on infancy». *Developmental Review*. vol. 19, no 1, p. 31-96.

- Rosenthal, Miriam K. 1999. «Out-of-home child care research: A cultural perspective». *International Journal of Behavioral Development*. vol. 23, no 2, p. 477-518. En ligne. <10.1080/016502599383928 >.
- Rothbart, Mary K. 2005. «Tempérament précoce et développement psychosocial». En ligne. <<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/RothbartFRxp.pdf>>. Consulté le 26 mai 2008.
- Rothbart, Mary K., et John E. Bates. 2006. «Temperament». In *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development (6th éd.)*, Nancy Eisenberg, William Damon et Richard M. Lerner. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Ryan, Rebecca M., Rebecca C. Fauth et Jeanne Brooks-Gunn. 2006. «Childhood Poverty: Implications for School Readiness and Early Childhood Education». In *Handbook of Research on the Education of Young Children*, Bernard Spodek et Olivia N. Saracho, p. 323-347. New York: Macmillan.
- Scaramella, Laura V., et Leslie D. Leve. 2004. «Clarifying Parent-Child Reciprocities During Early Childhood: The Early Childhood Coercion Model». *Clinical Child and Family Psychology Review*. vol. 7, no 2, p. 89-107.
- Schmidt, Michelle E., Elizabeth K. Demulder et Susanne Denham. 2002. «Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications». *Early Child Development and Care*. vol. 172, no 5, p. 451-462.
- Shpancer, Noam. 2006. «The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers». *Early Childhood Research Quarterly*. vol. 21, no 2, p. 227-237.
- Sinclair, Francine. 2008. «Les CPE, des milieux clés pour le développement social des jeunes enfants». In *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : recherches, réflexions et pratiques*, Gilles Cantin et Nathalie Bigras, p. 143-152. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Stacks, Ann M. 2005. «Using an Ecological Framework for Understanding and Treating Externalizing Behavior in Early Childhood». *Early Childhood Education Journal*. vol. 32, no 4, p. 269-278.
- Stanley, Janet, et Katie Kovacs. 2003. «Accessibility issues in child abuse prevention services». *Child Abuse Prevention Issues*. vol. 18, p. 1-23.
- Statistique Canada. 2006. «Regard sur le marché du travail canadien. Produit no 71-222-XWF au catalogue de statistique canada». En ligne. <<http://www.statcan.ca/francais/freepub/71-222-X1F/71-222-X1F2006001.htm>>. Consulté le 15 octobre 2007.

- Sutton, Laura Bond, Judith A. Erlen, JoAnn M. Glad et Laura A. Siminoff. 2003. «Recruiting Vulnerable Populations for Research: Revisiting the Ethical Issues». *Journal of Professional Nursing*. vol. 19, no 2, p. 106-112.
- Tabachnick, Barbara G., et Linda S. Fidell. 2001. *Using multivariate statistics*, 4th. Boston ; Toronto: Allyn and Bacon.
- Tarabulsy, George Mikhail, Simon Larose, David R. Pederson et Greg Moran. 2000. *Attachement et développement le rôle des premières relations dans le développement humain*. Coll. «Collection D'enfance ». Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Tarabulsy, George Mikhail, Réjean Tessier et Arvid Kappas. 1998. *Le tempérament de l'enfant cinq études*. Coll. «Collection D'enfance ». Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Tessier, Réjean, et George Mikhail Tarabulsy. 1996. *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec
- Thomas, Alexander, et Stella Chess. 1977. *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- , 1996. *Temperament theory and practice*. New York Brunner/Mazel.
- Thompson, Bruce, John D. Wasserman et Kathleen Matula. 1996. «The Factor Structure of the Behavior Rating Scale of the Bayley Scales of Infant Development-II». *Educational And Psychological Measurement*., vol. 56, no 3, p. 460-474.
- Tremblay, Françoise, Robert Delisle, Marie-Lys Duguay, Louise Rosso et Danielle Dubreuil (2006). Situation des centres de la petite enfance et des garderies au Québec en 2004. Analyse des rapports d'activités 2003-2004 soumis par les services de garde. Direction des relations publiques et des communications. Québec, Gouvernement du Québec: 181 p
- Tremblay, Mélissa, Nathalie Bigras et Lise Lemay. 2008. «Les attentes des mères et des pères concernant le développement de leur enfant et leur contribution à son développement cognitif pendant ses 18 premiers mois de vie.». *communication par affiche présentée au 76e congrès de l'ACFAS, Québec*.
- Tremblay, Richard E. , et Égide Royer (1992). École et comportement - L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins. Ministère de l'Éducation du Québec Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec: 69 p

- Trudel, Anne-Marie. 1998. «Le processus d'élaboration de la politique familiale québécoise». Québec, Département de sciences politiques, faculté des sciences sociales, Université Laval, 119 p.
- Van Beijsterveldt, Toos C. E. M., James J. Hudziak et Dorret I. Boomsma. 2005. «Short- and Long-Term Effects of Child Care on Problem Behaviors in a Dutch Sample of Twins». *Twin Research and Human Genetics*. vol. 8, no 3, p. 250-258.
- van Zeijl, Jantien, Judi Mesman, Mirjam N. Stolk, Lenneke R. A. Alink, Marinus H. van IJzendoorn, Marian J. Bakermans-Kranenburg, Femmie Juffer et Hans M. Koot. 2007. «Differential susceptibility to discipline: The moderating effect of child temperament on the association between maternal discipline and early childhood externalizing problems». *Journal of Family Psychology*. vol. 21, no 4, p. 626-636.
- Van Zeijl, Jantien, Judi Mesman, Mirjam N. Stolk, Lenneke R.A. Alink, Marinus H. van IJzendoorn, Marian J. Bakermans-Kranenburg, Femmie Juffer et Hans M. Koot. 2006. «Terrible ones? Assessment of externalizing behaviors in infancy with the Child Behavior Checklist». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. vol. 47, no 8, p. 801-810.
- Vandell, Deborah Lowe. 2004. «Early Child Care: The Known and the Unknown». *Merrill Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*. vol. 50, no 3, p. 387-414.
- Vérificateur général du Québec (1999). Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1998-1999. Québec, Gouvernement du Québec: 367 p
- Vitaro, Frank, Edward Dylan Barker, Michel Boivin, Mara Brendgen et Richard E. Tremblay. 2006. «Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially Predict Reactive and Proactive Aggression?». *Journal of Abnormal Child Psychology*. vol. 34, no 5, p. 685-695.
- Volling, Brenda L., et Lynne V. Feagans. 1995. «Infant day care and children's social competence». *Infant Behavior & Development*. vol. 18, no 2, p. 177-188.
- Wachs, Theodore D., Pinar Gurkas et Susan Kontos. 2004. «Predictors of Preschool Children's Compliance Behavior in Early Childhood Classroom Settings». *Journal of Applied Developmental Psychology*. vol. 25, no 4, p. 439-457.
- Webster-Stratton, Carolyn. 2003. «Agressivité chez les jeunes enfants : Services qui ont fait leurs preuves dans la réduction de l'agressivité». Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. En ligne. <[http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Webster-StrattonFRxp\\_rev.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Webster-StrattonFRxp_rev.pdf)>. Consulté le 15 octobre 2007.

Weitzman, Michael. 2003. «L'impact du faible revenu sur le développement psychosocial des enfants». Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. En ligne. <<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/WeitzmanFRxp.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2007.

## APPENDICE A

## CRITÈRES DE SÉLECTION

	Âge	Mode de garde	Santé à la naissance	Genre	Revenu	
Groupes installation et milieu familial	Être âgé entre 5 et 12 mois à la 1 <sup>ère</sup> visite	Fréquenter le service de garde depuis 4 à 12 semaines	.	75 filles 75 garçons	75 enfants de famille à revenu précaire (revenu < au seuil de faible revenu)	
		Fréquenter le service de garde plus de 15 h/sem à raison de min. 3 jours semaine, 5 heures par jour	Né à terme (37 sem. et plus de gestation)  3 <sup>e</sup> APGAR ≥ à 7  Poids ≥ à 2500g			
Groupe maison		Rester à la maison avec l'un des parents	Pas de complications à la naissance  75 enfants de famille à revenu non précaire (revenu > au seuil de faible revenu)			
		Si fréquente un service de garde, moins de 15 h/sem				

## APPENDICE B

### FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

- B.1 Formulaire de consentement parents (maison)
- B.2 Formulaire de consentement parents (installation et milieu familial)
- B.3 Formulaire de consentement éducatrice en installation de CPE
- B.4 Formulaire de consentement responsable de service de garde en milieu familial

## BI. Formulaire de consentement parents (maison)



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie (JEMVIE)  
***Informations à l'intention des parents (maison)***

Dans le but de mieux connaître la vie du nourrisson, votre collaboration et celle de votre bébé sont très appréciées. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des bébés et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions observer et rencontrer votre enfant au cours des mois qui viennent.

*Ces observations et rencontres visent à :*

- 1) Examiner la relation entre l'expérience cumulée de la fréquentation d'un CPE (volet installation et volet familial) et le développement cognitif et moteur de 150 enfants à cinq reprises (aux âges entre 5 et 12 mois, autres rencontres : 15, 18 mois, 24 et 36 mois).
- 2) Décrire le contexte de vie des enfants en CPE (volet installation et volet familial) et le comparer à celui des enfants à la maison avec l'un de leur parent,
- 3) Identifier, parmi l'ensemble des caractéristiques qui composent l'environnement de l'enfant fréquentant le CPE (deux volets), ses propres caractéristiques et celles de sa famille, le rôle que joue chacune dans l'explication de son développement.

*Contexte des observations .*

Cela se fera dans le cadre de la routine de vos visites à votre organisme communautaire du quartier, à votre domicile ou au laboratoire de l'UQAM (à votre convenance). Lors de ces observations, nous nous intéresserons tout simplement aux réactions de votre bébé et à sa vie quotidienne à la maison. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire, aussi cette participation ne se veut pas un test de normalité de votre enfant. Avant ces observations, nous vous demanderons aussi de remplir des questionnaires portant sur votre enfant et sur votre famille.

*Nature de votre participation et celle de votre enfant :*

**Participation de votre enfant :**

-Être évalué à cinq reprises dans un lieu à votre convenance par une assistante de recherche au plan du développement psychomoteur (Bayley, 1993). Durée de l'évaluation : 30 minutes.



**Participation des parents :**

- Accepter que votre bébé soit évalué à cinq reprises au plan du développement global.
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
  - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques);
  - la santé de l'enfant à la naissance;
  - le tempérament de l'enfant;
  - les connaissances des parents sur le développement des enfants;
  - les loisirs et les activités à la maison;

Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 minutes

**Avantages à participer à la recherche :****Parents :**

- Accessibilité aux résultats de la recherche par le biais d'un résumé des résultats principaux à la fin de la recherche.
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges entre 5 et 12 mois et aux âges de 15, 18, 24 et 36 mois.

**Enfants :**

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

**Inconvénients liés à la participation des enfants et des parents:**

- Les enfants qui seront évalués (et leurs parents) peuvent ressentir un inconfort à être observés ou évalués.
- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits ce qui implique une certaine disponibilité.

**Mesures prises pour pallier à ces inconforts :**

- Pour les évaluations des enfants, la présence de l'un de ses parents, diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Afin de prévenir l'inconfort, nous prendrons le temps de faire connaissance avec l'enfant. Une période de 15 minutes avant l'évaluation est prévue à cette fin. Si l'inconfort persiste, nous attendrons que l'enfant soit acclimaté à la nouvelle situation avant de procéder. Dans le cas contraire, nous annulerons l'évaluation.
- Un autre moyen visant à minimiser l'inconfort ressenti face aux résultats des évaluations (parents) est le choix du mode de transmission des résultats de l'évaluation. En effet, ce ne sont pas les évaluatrices (enfants) qui divulguent les résultats des évaluations aux parents. Les responsables de la recherche veillent à ce que les parents qui en font la demande obtiennent de l'information valide sur le développement de leur enfant tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.

**Mesures d'intervention envisageables si un problème est détecté lors de l'évaluation (enfants) :**

Si des problèmes sont détectés lors de l'évaluation de l'enfant des mesures d'intervention spécifiques seront envisagées, discutées avec l'équipe de recherche et proposées aux parents. Des références professionnelles pourront être transmises aux parents et, à la demande de ces derniers, des démarches auprès de professionnels pourront être réalisées par la responsable de l'équipe.

**Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :**

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

**Accès des parents aux résultats de la recherche :**

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers milieux communautaires de parfaire leurs connaissances des éléments les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents).

**Rétribution-compensation :**

Votre collaboration à la recherche est apportée à titre gratuit, une compensation pour vos déplacements (le cas échéant : pour les visites au laboratoire) d'une valeur de 15\$ vous sera remise lors de chacune des évaluations de votre enfant.

**Approbation éthique :**

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8,).

**Plaintes ou commentaires :**

Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à la responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) **téléphone : 514-987-3000, poste 7753.**

**Financement du projet :**

Veuillez noter que ce projet est financé par le programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM ainsi que par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH).



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie (JEMVIE)

*Consentement des parents (maison)*

J'ai pris connaissance des informations précédentes et bien compris toutes les implications de ce projet, je consens à ce que mon enfant soit évalué et à participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie** ». J'ai été informé que je pourrai aussi me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

**Signature de la mère :**

---

**Signature du père (s'il y a lieu):**

---

**Signature du témoin:**

---

**Date :**

---

## B.2 Formulaire de consentement parents (installation et milieu familial)



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie

### ***Informations à l'intention des parents d'enfants qui fréquentent un CPE***

Dans le but de mieux connaître la vie du nourrisson, votre collaboration et celle de votre bébé sont très appréciées. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des bébés qui fréquentent les services de garde et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions observer et rencontrer votre enfant au CPE au cours des mois qui viennent.

#### Ces observations et rencontres visent à :

- 1) Examiner la relation entre l'expérience cumulée de la fréquentation d'un CPE (volet installation et volet familial) et le développement de 150 enfants à quatre reprises (première rencontre : entre les âges de 5 à 12 mois. et aux âges de 15, 18 et 24 mois).
- 2) Décrire le contexte de vie des enfants en CPE (volet installation et volet familial) et le comparer à celui des enfants gardés par leurs parents à la maison,
- 3) Identifier, parmi l'ensemble des caractéristiques qui composent l'environnement de l'enfant fréquentant le CPE (deux volets), ses propres caractéristiques et celles de sa famille, le rôle que joue chacune dans l'explication de son développement.

#### Contexte des rencontres :

Cela se fera dans le cadre de la routine habituelle de l'enfant. Lors de ces observations, nous nous intéresserons tout simplement aux réactions de votre bébé et à sa vie quotidienne. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire, aussi cette participation ne se veut pas un test de normalité de votre enfant. Avant ces observations, nous vous demanderons aussi de remplir des questionnaires portant sur votre enfant et sur votre famille.

#### Nature de votre participation et celle de votre enfant :

##### **Participation de votre enfant :**

-Être évalué à deux reprises (pour la première partie du projet) au CPE, au domicile des parents ou au laboratoire de l'UQAM par une assistante de recherche au plan du développement psychomoteur (Bayley, 1993). Durée de l'évaluation : 30 minutes.

**Participation des parents :**

- Accepter que votre bébé soit évalué à deux reprises (pour la première partie du projet) au plan du développement global.
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
  - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques);
  - la santé de l'enfant à la naissance;
  - le tempérament de l'enfant;
  - les connaissances des parents sur le développement des enfants;
  - les loisirs et les activités à la maison;

Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 minutes

**Avantages à participer à la recherche :****Parents :**

- Accessibilité aux résultats de la recherche par le biais d'un résumé des résultats principaux à la fin de la recherche.
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges entre les âges de 5 à 12 mois et aux âges de 15, 18 et 24 mois.

**Enfants :**

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

**Inconvénients liés à la participation des enfants et des parents:**

- Les enfants qui seront évalués peuvent ressentir un inconfort à être évalués.
- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits ce qui implique une certaine disponibilité.

**Mesures prises pour pallier à ces inconforts :**

- Pour les évaluations des enfants, la présence de l'un de ses parents, diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Si l'inconfort persiste, nous attendrons que l'enfant soit acclimaté à la nouvelle situation avant de procéder, et s'il y a lieu, nous annulerons l'évaluation.
- Un autre moyen visant à minimiser l'inconfort ressenti par les parents face aux résultats des évaluations est le choix du mode de transmission des résultats de l'évaluation. En effet, ce ne sont pas les évaluatrices (enfants) qui divulguent les résultats des évaluations aux parents. Les responsables de la recherche veillent à ce que les parents qui en font la demande obtiennent de l'information valide sur le développement de leur enfant tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.
- Lors des observations des milieux de garde (à la deuxième rencontre) une période d'acclimatation de 30 minutes est prévue avant le début des observations. Ce moment devrait permettre aux enfants de s'habituer à l'observatrice. Si des problèmes d'inconfort persistent, nous en discuteront avant de débiter, et s'il y a lieu, nous mettrons fin à l'observation.

**Mesures d'intervention envisageables si un problème est détecté lors de l'évaluation (enfants et milieux de garde) :**

Si des problèmes sont détectés lors de l'évaluation de l'enfant, des mesures d'intervention spécifiques seront envisagées, discutées avec l'équipe de recherche et proposées aux parents. Des références professionnelles pourront être transmises aux parents et, à la demande des parents (le cas échéant), des démarches auprès de professionnels pourront être réalisées par la responsable de l'équipe.

**Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :**

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

**Accès des parents aux résultats de la recherche :**

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers agents des milieux de garde de parfaire leurs connaissances des éléments des programmes des CPE les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants et personnel des CPE).

**Rétribution-compensation :**

Votre collaboration à la recherche est apportée à titre gratuit, une compensation pour vos déplacements (le cas échéant) d'une valeur de 15\$ vous sera remise lors de chacune des évaluations de votre enfant.

**Approbation éthique :**

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

**Plaintes ou commentaires :**

Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à la responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche chez l'humain (CIÉR) téléphone : 514-987-3000, poste 7753).

**Financement du projet :**

Veuillez noter que ce projet est financé par le programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM.



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie

*Consentement des parents à l'intention des parents d'enfants  
qui fréquentent un CPE*

J'ai pris connaissance des informations précédentes et j'ai bien compris toutes les implications de ce projet, je consens à ce que mon enfant soit évalué et j'accepte de participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie** ». J'ai été informé que je pourrai aussi me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

**Signature de la mère :**

---

**Signature du père (s'il y a lieu):**

---

**Signature du témoin:**

---

**Date :**

---

### B.3 Formulaire de consentement éducatrice en installation de CPE



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie (JEMVIE)  
***Informations à l'intention des éducatrices du CPE***

Dans le but de mieux connaître la vie du nourrisson, votre collaboration est très appréciée. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des bébés qui fréquentent les centres de la petite enfance et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions observer votre service de garde et rencontrer certains bébés au centre de la petite enfance au cours des mois qui viennent.

Ces observations et rencontres visent à :

- 1) Examiner la relation entre l'expérience cumulée de la fréquentation d'un CPE (volet installation et volet familial) et le développement cognitif et moteur de 240 enfants à deux reprises (première rencontre : aux âges entre 5 et 9 mois, deuxième rencontre : soit aux âges entre 12 et 18 mois).
- 2) Décrire le contexte de vie des enfants en CPE (volet installation et volet familial) et le comparer à celui des enfants gardés par leurs parents à la maison.
- 3) Identifier, parmi l'ensemble des caractéristiques qui composent l'environnement de l'enfant fréquentant le CPE (deux volets), ses propres caractéristiques et celles de sa famille, le rôle que joue chacune dans l'explication de son développement.

Contexte des rencontres :

Cela se fera dans le cadre de la routine habituelle du CPE. Lors de ces observations, nous nous intéresserons à l'environnement physique et social des enfants ainsi qu'à leur vie quotidienne au CPE. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire, aussi cette participation ne se veut pas un test des enfants, des éducatrices ou des services de garde. Avant ces observations, nous vous demanderons aussi de remplir un questionnaire portant sur le CPE.



*Nature de votre participation et celle des enfants et de leur famille :*

**Pour les éducatrices des CPE participants :**

- Accompagner à deux reprises les bébés participants au projet dans un local isolé du CPE afin que l'assistante de recherche puisse évaluer le développement de l'enfant (à moins que l'un des parents soit présent).
- Accepter que l'on observe l'environnement de la pouponnière à la deuxième rencontre et ce pour chacun des bébés participant au projet.

**Pour les bébés participants à la recherche :**

Être évalué à deux reprises (pour la première partie du projet) au CPE (ou à un autre endroit pour la première évaluation) par une assistante de recherche au plan du développement psychomoteur (Bayley, 1993).

**Pour les parents des enfants participants :**

- Accepter que leur bébé soit évalué au CPE (ou à un autre endroit pour la première évaluation) à deux reprises (pour la première partie du projet) au plan du développement global.
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
  - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques);
  - la santé de l'enfant à la naissance;
  - le tempérament de l'enfant;
  - les connaissances des parents sur le développement des enfants;
  - les loisirs et les activités à la maison;

Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 minutes

*Avantages à participer à la recherche :*

**Éducatrices des CPE participants :**

- Accessibilité aux résultats de la recherche
- Possibilité d'utiliser les résultats pour :
  - la formation du personnel,
  - la prévention auprès des parents et des enfants,
  - la promotion du travail des éducatrices et de l'importance de la qualité des services de garde,
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.

**Parents :**

- Accessibilité aux résultats de la recherche
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges entre 5 et 9 mois et entre 12 et 18 mois.

**Enfants :**

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

**Inconvénients liés à la participation au projet de recherche:**

- Pour le personnel de direction des CPE, le recrutement des parents demande un investissement en temps et implique une certaine disponibilité.
- Le personnel des services de garde ainsi que les enfants qui seront évalués (et leurs parents) peuvent ressentir un inconfort à être observés (personnel) ou évalués (enfants).
- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits ce qui implique une certaine disponibilité.

**Mesures prises pour pallier à ces inconforts :**

Tout au long du processus d'observation des milieux de garde nous nous assurerons que le personnel de garde reçoive le plus d'informations possible afin de le rassurer sur nos objectifs.

Avant chacune des observations des milieux de garde: nous prendrons le temps de faire une période de désensibilisation afin que le personnel et les enfants soient plus à l'aise lors de nos observations. Une période d'acclimatation de 30 minutes est donc prévue avant de débiter nos observations. Si des problèmes d'inconfort persistent, pour le personnel ou les enfants, nous en discuterons avant de débiter.

Pour les évaluations des enfants, la présence de l'éducatrice de l'enfant ou de la directrice ou, en certains cas, de l'un des parents de l'enfant, diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Si l'inconfort persiste, nous attendons que l'enfant soit acclimaté à la nouvelle situation avant de procéder.

Un autre moyen afin de diminuer l'inconfort ressenti face aux résultats des évaluations (enfants ou milieux de garde) est le choix du mode de transmission des résultats de l'évaluation. En effet, ce ne sont pas les observatrices (milieux) ou les évaluatrices (enfants) qui divulguent les résultats des évaluations aux parents ou aux services de garde impliqués. Les responsables de la recherche veillent à ce les services de garde qui en font la demande obtiennent l'information valide sur les résultats de l'observation du milieu de garde tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.

**Mesures d'intervention envisageables si un problème est détecté lors de l'évaluation (enfants et milieux de garde) :**

Si des problèmes sont détectés lors de l'évaluation (enfants ou milieux de garde) des mesures d'intervention spécifiques seront envisagées, discutées avec l'équipe de recherche et proposées aux parents (ou aux CPE). Des références professionnelles pourront être transmises aux parents (ou au personnel éducateur) et, à la demande de ces derniers, des démarches auprès de professionnels pourront être réalisées par la responsable de l'équipe.

**Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :**

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. Pour les données concernant le CPE (résultats des observations) les données pourront être divulguées aux éducatrices concernées, si ces dernières en font la demande. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

**Accès des parents aux résultats de la recherche :**

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers milieux communautaires de parfaire leurs connaissances des éléments les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants et personnel des CPE).

**Rétribution-compensation :**

Votre collaboration à la recherche est apportée à titre gratuit, une compensation d'une valeur de 15\$ sous forme de cadeau, vous sera offert annuellement.

**Approbation éthique :**

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

**Plaintes ou commentaires :**

Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à la responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (**Téléphone :514-987-3000, poste 7753**).

**Financement du projet :**

Veuillez noter que ce projet est financé par le programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM.



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie (JEMVIE)

*Consentement des éducatrices du CPE*

J'ai pris connaissance des informations précédentes et bien compris toutes les implications de ce projet, je consens à être observé et à participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie** ». J'ai été informé que je pourrai aussi me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

**Signature de l'éducatrice :**

---

**Signature du témoin:**

---

**Date :**

---

#### B.4 Formulaire de consentement responsable de service de garde en milieu familial



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie (JEMVIE)  
***Informations à l'intention de la responsable  
du service de garde en milieu familial***

Dans le but de mieux connaître la vie du nourrisson, votre collaboration est très appréciée. Beaucoup de choses demeurent encore inconnues au sujet du développement des enfants qui fréquentent les centres de la petite enfance et nous avons besoin de vous pour nous aider à élargir les connaissances sur la meilleure façon de favoriser leur développement. C'est pourquoi nous voudrions observer votre service de garde et rencontrer certains bébés au cours des mois qui viennent.

*Ces observations et rencontres visent à :*

- 1) Examiner la relation entre l'expérience cumulée de la fréquentation d'un CPE (volet installation et volet familial) et le développement cognitif et moteur de 150 enfants entre les âges de 5 et 12 mois et aux âges de 15, 18, 24 et 36 mois.
- 2) Décrire le contexte de vie des enfants en CPE (volet installation et volet familial) et le comparer à celui des enfants à la maison avec un parent.
- 3) Identifier, parmi l'ensemble des caractéristiques qui composent l'environnement de l'enfant fréquentant le CPE (deux volets), ses propres caractéristiques et celles de sa famille, le rôle que joue chacune dans l'explication de son développement.

*Contexte des observations :*

Cela se fera dans le cadre de la routine habituelle de votre milieu de garde. Lors de ces observations, nous nous intéresserons à l'environnement physique et social des enfants et à leur vie quotidienne dans votre milieu de garde. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de faire, aussi cette participation n'équivaut pas à un test des enfants, des éducatrices ou des garderies. Avant ces observations, nous vous demanderons aussi de remplir un questionnaire portant sur votre expérience de travail auprès des poupons et sur votre scolarité.

*Nature de votre participation et celle des enfants et de leur famille :*

**Pour les responsables des services de garde en milieu familial des CPE participants :**

- Participer au recrutement des enfants qui fréquenteront votre service de garde.

- Lors de l'inscription des nouveaux bébés, vérifier s'ils répondent aux critères de sélection et demander l'autorisation aux parents de communiquer leurs noms à la responsable du recrutement.
- Communiquer avec la responsable les noms des candidats potentiels;
- Fournir à deux reprises un local isolé à l'assistante de recherche afin que celle-ci puisse évaluer le développement de l'enfant et ce pour chacun des bébés participant au projet.
- Remettre aux parents des bébés les questionnaires à compléter à la maison.
- Accepter que l'on observe l'environnement (durée : 3 heures en matinée) de votre service de garde lorsque les bébés participant au projet auront atteint les âges de 18, 24 et 36 mois
- Compléter un questionnaire portant sur vos expériences et votre scolarité.

**Pour les bébés participants à la recherche :**

- Être évalué à cinq reprises au CPE par une assistante de recherche au plan du développement psychomoteur (Bayley, 1993).

**Pour les parents des enfants participants :**

- Accepter que leur bébé soit évalué au CPE à cinq reprises au plan du développement global.
- Accepter de compléter les questionnaires sur :
  - les caractéristiques de la famille (données sociodémographiques);
  - la santé de l'enfant à la naissance;
  - le tempérament de l'enfant;
  - les connaissances des parents sur le développement des enfants;
  - les loisirs et les activités à la maison;

Temps requis pour compléter les questionnaires: 30 minutes

**Avantages à participer à la recherche :**

**Responsables des services de garde en milieu familial des CPE participants :**

- Accessibilité aux résultats de la recherche
- Possibilité d'utiliser les résultats pour la formation du personnel, la prévention auprès des parents et des enfants, pour la promotion du travail des éducatrices et l'importance de la qualité des services de garde et à des demandes de financement
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.

**Parents :**

- Accessibilité aux résultats de la recherche
- Participer à l'avancement des connaissances sur les différences entre la garde au domicile et la fréquentation d'un CPE chez les nourrissons.
- Connaître le comportement et le développement de leur enfant aux âges entre 5 et 12 mois et aux âges de 15, 18, 24 et 36 mois.

**Enfants :**

- Les enfants ayant participé à la recherche reçoivent un petit cadeau à la fin de leur participation (livre).

***Inconvénients liés à la participation au projet de recherche:***

- Pour les responsables des services de garde en milieu familial des CPE le recrutement des parents demande un investissement en temps et implique une certaine disponibilité.
- Les responsables des services de garde en milieu familial ainsi que les enfants qui seront évalués (et leurs parents) peuvent ressentir un inconfort à être observés (personnel) ou évalués (enfants).
- Les parents devront compléter les questionnaires dans les délais prescrits ce qui implique une certaine disponibilité.

***Mesures prises pour pallier à ces inconforts :***

Tout au long du processus d'observation des milieux de garde nous nous assurerons que le personnel de garde reçoive le plus d'informations possible afin de le rassurer sur nos objectifs.

Avant chacune des observations des milieux de garde: nous prendrons le temps de faire une période de désensibilisation afin que le personnel et les enfants soient plus à l'aise lors de nos observations. Une période d'acclimatation de 30 minutes est donc prévue avant de débiter nos observations. Si des problèmes d'inconfort persistent, pour le personnel ou les enfants, nous en discuterons avant de débiter et s'il y a lieu, nous mettrons fin à l'observation.

Pour les évaluations des enfants, la présence de l'éducatrice de l'enfant ou de la directrice ou, en certains cas, de l'un des parents de l'enfant, diminue grandement l'inconfort ressenti par l'enfant face à l'évaluatrice (personne étrangère). Nous nous assurerons qu'un accompagnateur soit avec l'enfant lors de son évaluation. Si l'inconfort persiste, nous attendrons que l'enfant soit acclimaté à la nouvelle situation avant de procéder et s'il y a lieu, nous annulerons l'évaluation.

Un autre moyen afin de diminuer l'inconfort ressenti face aux résultats des évaluations (enfants ou milieux de garde) est le choix du mode de transmission des résultats de l'évaluation. En effet, ce ne sont pas les observatrices (milieux) ou les évaluatrices (enfants) qui divulguent les résultats des évaluations aux parents ou aux services de garde impliqués. Les responsables de la recherche veillent à ce les services de garde qui en font la demande obtiennent l'information valide sur les résultats de l'observation du milieu de garde tout en respectant les règles d'éthique liées à ce type de renseignement.

***Mesures d'intervention envisageables si un problème est détecté lors de l'évaluation (enfants et milieux de garde) :***

Si des problèmes sont détectés lors de l'évaluation (enfants ou milieux de garde) des mesures d'intervention spécifiques seront envisagées, discutées avec l'équipe de recherche et proposées aux parents (ou aux CPE). Des références professionnelles pourront être transmises aux parents (ou au personnel éducateur) et, à la demande de ces derniers, des démarches auprès de professionnels pourront être réalisées par la responsable de l'équipe.

***Mesures prises pour protéger l'anonymat des participants :***

Outre la responsable de la recherche, ses collaborateurs et le personnel de recherche, seuls les parents auront accès aux informations concernant les données recueillies sur leur enfant. Pour les données concernant le service de garde en milieu familial du CPE (résultats des observations) les données pourront être divulguées aux RSG concernées, si ces dernières en

font la demande. L'identité des participants sera protégée grâce à un système de codification confidentiel. Le personnel de recherche (assistantes de recherche) signe une entente relative au respect de la confidentialité des participants.

***Accès des parents aux résultats de la recherche :***

Les chercheurs et les étudiants animeront des ateliers, des séminaires et des conférences afin de permettre aux divers agents des milieux de garde de parfaire leurs connaissances des éléments des programmes des CPE les plus susceptibles de contribuer au développement des enfants. Dans le cadre de ces activités des dépliants et des guides seront produits et mis à la disposition des participants (parents des enfants et personnel des CPE).

***Rétribution-compensation :***

Votre collaboration à la recherche est apportée à titre gratuit, une compensation d'une valeur de 15\$ sous forme de cadeau, vous sera offert annuellement.

***Approbation éthique :***

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (secrétariat : service de la recherche et de la création, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, succursale centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8).

***Plaintes ou commentaires :***

Sachez que toute question sur le projet, plainte ou commentaire peut être adressé à la responsable du projet, Nathalie Bigras (514-987-3000, poste 3166). Pour toute question sur les responsabilités des chercheurs ou, dans l'éventualité où la plainte ne peut leur être adressée directement, vous pouvez faire valoir votre situation auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (CIÉR) chez l'humain de l'UQAM (**Téléphone :514-987-3000, poste 7753**).

***Financement du projet :***

Veuillez noter que ce projet est financé par le programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM et le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH) du Canada.





**Projet de recherche:**  
**Jeune enfant et ses milieux de vie**  
*Consentement de la responsable du service de garde en milieu familial*

J'ai pris connaissance des informations précédentes et bien compris toutes les implications de ce projet, je consens à être observé et à participer à la recherche « **Jeune enfant et ses milieux de vie** ». J'ai été informé que je pourrai aussi me retirer de l'étude à tout moment, sans avoir à le justifier.

**Signature de la responsable du service de garde en milieu  
familial du CPE:**

---

**Signature du témoin:**

---

**Date :**

---

## APPENDICE C

## INSTRUMENTS DE MESURE

- C.1 Échelle comportementale du BSID-II
- C.2 Tempérament
- C.3 Échelles d'observation de la qualité éducative (version pouponnière)
- C.4 Échelles d'observation de la qualité éducative (version préscolaire)
- C.5 Échelles d'observation de la qualité éducative (version milieu familial)
- C.6 Profil sociodémographique de la famille
- C.7 Santé de l'enfant à la naissance
- C.8 Expérience de garde de l'enfant

[illegible]

## C.2 Tempérament



**Jeunes enfants et ses milieux de vie**  
**QUESTIONNAIRE SUR LE TEMPÉRAMENT (BATES ET AL. 1979)**

Date de la visite:	Évaluatrice :
Code de l'enfant:	

*Les questions suivantes portent sur la façon dont votre enfant se comporte. Veuillez répondre en comparant son comportement à celui des autres enfants. « Dans la moyenne » veut dire la façon dont vous pensez qu'un enfant typique se comporte.*

- 1 Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de calmer ou d'apaiser ... lorsqu'il/elle est contrarié/ée ?
  - 1 TRÈS FACILE
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 DIFFICILE
  
- 2 Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de prévoir quand il/elle dormira ou se réveillera ?
  - 1 TRÈS FACILE
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 DIFFICILE
  
- 2A A-t-il/elle des habitudes de sommeil régulières ?
  - 1 TRÈS RÉGULIÈRES; PEU OU PAS DE VARIATION
  - 2
  - 3
  - 4 UN PEU IRRÉGULIÈRES
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS IRRÉGULIÈRES; BEAUCOUP DE VARIATIONS

- 3** Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de prévoir quand il/elle aura faim ?
- 1 TRÈS FACILE
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 DIFFICILE
- 3A** A-t-il/elle des habitudes d'alimentation régulières ?
- 1 TRÈS RÉGULIÈRES; PEU OU PAS DE VARIATION
  - 2
  - 3
  - 4 UN PEU IRRÉGULIÈRES
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS IRRÉGULIÈRES; BEAUCOUP DE VARIATION
- 4** Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de savoir ce qui le/la dérange lorsqu'il/elle pleure ou s'agite ?
- 1 TRÈS FACILE
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS DIFFICILE
- 4A** Dans quelle mesure vous est-il facile ou difficile de savoir ce qui le/la dérange lorsqu'il/elle est irritable ?
- 1 TRÈS FACILE
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS DIFFICILE
- 5** En moyenne, combien de fois par jour devient il/elle agité/ée et irritable, que ce soit pour un court ou un long moment ?
- 1 JAMAIS
  - 2 1 OU 2 FOIS PAR JOUR
  - 3 3 OU 4 FOIS PAR JOUR
  - 4 5 OU 6 FOIS PAR JOUR
  - 5 7 À 9 FOIS PAR JOUR
  - 6 10 À 14 FOIS PAR JOUR
  - 7 15 FOIS PAR JOUR OU PLUS

- 5A En moyenne, combien de fois par jour devient-il/elle grincheux/euse et irritable, que ce soit pour un court ou un long moment ?**
- 1 JAMAIS
  - 2 1 OU 2 FOIS PAR JOUR
  - 3 3 OU 4 FOIS PAR JOUR
  - 4 5 OU 6 FOIS PAR JOUR
  - 5 7 À 9 FOIS PAR JOUR
  - 6 10 À 14 FOIS PAR JOUR
  - 7 15 FOIS PAR JOUR OU PLUS
- 6 En général, dans quelle mesure est-ce qu'il/elle pleure ou s'agite ?**
- 1 TRÈS PEU; BEAUCOUP MOINS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 2
  - 3
  - 4 MOYENNEMENT; À PEU PRÈS COMME LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 5
  - 6
  - 7 ÉNORMÉMENT; BEAUCOUP PLUS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
- 6A En général, dans quelle mesure est-ce qu'il/elle pleure, s'agite ou se lamente ?**
- 1-TRÈS PEU; BEAUCOUP MOINS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 2-
  - 3-
  - 4-MOYENNEMENT; À PEU PRÈS COMME LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 5-
  - 6-
  - 7-ÉNORMÉMENT; BEAUCOUP PLUS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
- 7 Dans quelle mesure est-il/elle facilement contrarié/ée ?**
- 1 TRÈS DIFFICILEMENT – MÊME PAR DES CHOSES QUI CONTRARIENT LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS FACILEMENT – MÊME PAR DES CHOSES QUI NE CONTRARIENT PAS LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 8 NE SAIT PAS
- 8 Lorsqu'il/elle est contrarié/ée (p. ex. avant les boires, pendant les changements de couche, etc.), avec quelle vigueur ou quelle force pleure-t-il/elle et s'agite-t-il/elle ?**
- 1 AVEC TRÈS PEU D'INTENSITÉ ET DE FORCE
  - 2
  - 3
  - 4 AVEC UNE INTENSITÉ ET UNE FORCE MOYENNES
  - 5
  - 6
  - 7 AVEC BEAUCOUP D'INTENSITÉ ET DE FORCE

- 9** Comment réagit-il/elle lorsque vous l'habillez ?
- 1 TRÈS BIEN, AIME CELA
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE, CELA NE LE/LA DÉRANGE PAS
  - 5
  - 6
  - 7 N'AIME PAS CELA DU TOUT
- 9A** Comment réagit-il/elle lorsque vous lui lavez les cheveux ?
- 1-TRÈS BIEN. AIME CELA
  - 2-
  - 3-
  - 4-DANS LA MOYENNE, CELA NE LE/LA DÉRANGE PAS
  - 5-
  - 6-
  - 7-N'AIME PAS CELA DU TOUT
- 10** En général, quel est le niveau d'activités de votre enfant ?
- 1 TRÈS CALME ET TRANQUILLE
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS ACTIF/ACTIVE ET VIGOUREUX/EUSE
  - 8 NE SAIT PAS
- 11** Dans quelle mesure sourit-il/elle et fait-il/elle des sons joyeux ?
- 1 ÉNORMÉMENT, BEAUCOUP PLUS QUE LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS PEU, BEAUCOUP MOINS QUE LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 8 NE SAIT PAS
- 11A** Dans quelle mesure sourit-il/elle et rit-il/elle ?
- 1 ÉNORMÉMENT, BEAUCOUP PLUS QUE LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS PEU, BEAUCOUP MOINS QUE LA PLUPART DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 8 NE SAIT PAS

- 12 En général, de quelle humeur est-il/elle ?**  
 1 DE TRÈS BONNE HUMEUR ET TRÈS JOYEUX/EUSE  
 2  
 3  
 4 NI SÉRIEUX/EUSE, NI JOYEUX/EUSE  
 5  
 6  
 7 SÉRIEUX/EUSE
- 13 Dans quelle mesure prend-il/elle plaisir à faire des petits jeux avec vous ?**  
 1 ÉNORMÉMENT, AIME VRAIMENT CELA  
 2  
 3  
 4 DANS LA MOYENNE  
 5  
 6  
 7 TRÈS PEU, N'AIME PAS VRAIMENT CELA
- 14 Dans quelle mesure veut-il/elle qu'on le/la prenne ?**  
 1 VEUT QU'ON LE/LA LAISSE TRANQUILLE LA PLUPART DU TEMPS  
 2  
 3  
 4 VEUT PARFOIS QU'ON LE/LA PRENNE ET D'AUTRES FOIS NON  
 5  
 6  
 7 ÉNORMÉMENT, VEUT QU'ON LE/LA PRENNE PRESQUE TOUT LE TEMPS
- 14A Dans quelle mesure veut-il/elle qu'on l'étreigne ?**  
 1 VEUT QU'ON LE/LA LAISSE TRANQUILLE LA PLUPART DU TEMPS  
 2  
 3  
 4 VEUT PARFOIS QU'ON LE/LA PRENNE ET D'AUTRES FOIS NON  
 5  
 6  
 7 ÉNORMÉMENT, VEUT QU'ON LE/LA PRENNE PRESQUE TOUT LE TEMPS
- 15 Comment réagit-il/elle lorsque sa routine de tous les jours est perturbée ou changée, par exemple, lorsque vous allez à l'église ou à une rencontre, lorsque vous partez en voyage, etc. ?**  
 1 TRÈS BIEN, CELA NE LE/LA CONTRARIE PAS  
 2  
 3  
 4 DANS LA MOYENNE  
 5  
 6  
 7 TRÈS MAL, CELA LE/LA CONTRARIE BEAUCOUP  
 8 NE SAIT PAS



- 16 Dans quelle mesure vous est-il facile de prévoir quand il/elle aura besoin d'un changement de couche ?
- 1 TRÈS FACILE
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS DIFFICILE
- 17 Dans quelle mesure l'humeur de votre enfant est-elle changeante ?
- 1 SON HUMEUR CHANGE RAREMENT; LORSQUE CELA ARRIVE, SON HUMEUR CHANGE LENTEMENT
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 SON HUMEUR CHANGE SOUVENT ET RAPIDEMENT
  - 8 NE SAIT PAS
- 18 Dans quelle mesure s'excite-t-il/elle lorsque quelqu'un lui parle ou joue avec lui/elle ?
- 1 S'EXCITE BEAUCOUP
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 NE S'EXCITE PAS DU TOUT
  - 8 NE SAIT PAS
- 19 En général, quel degré d'attention exige-t-il/elle en plus des soins habituels (c.-à-d. les baignoires, les changements de couche, etc.) ?
- 1 TRÈS PEU, BEAUCOUP MOINS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE
  - 5
  - 6
  - 7 ÉNORMÉMENT, BEAUCOUP PLUS QUE LA MOYENNE DES BÉBÉS/ENFANTS
- 20 Quand on le/la laisse seul/e, est-ce qu'il/elle s'amuse bien par lui/elle-même ?
- 1 PRESQUE TOUJOURS
  - 2
  - 3
  - 4 À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS
  - 5
  - 6
  - 7 PRESQUE JAMAIS, NE S'AMUSE PAS PAR LUI/ELLE-MÊME
  - 8 NE SAIT PAS

- 21 un** Comment réagi-il/elle lorsqu'on le/la place dans un espace limité ou contraignant (p. ex. siège d'auto, un siège pour bébé, un parc, etc.) ?
- 1 TRÈS BIEN, IL/ELLE AIME CELA
  - 2
  - 3
  - 4 CELA LE/LA DÉRANGE UN PEU, OU IL/ELLE PROTESTE DE TEMPS À AUTRE
  - 5
  - 6
  - 7 IL/ELLE N'AIME PAS CELA DU TOUT
  - 8 NE SAIT PAS
- 22** Dans quelle mesure est-ce qu'il/elle se pelotonne et se blottit quand on le/la prend ?
- 1 ÉNORMÉMENT, PRESQUE CHAQUE FOIS
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE, DES FOIS OUI ET DES FOIS NON
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS PEU, IL/ELLE SE PELOTONNE RAREMENT
- 22A** Dans quelle mesure est-ce qu'il/elle se pelotonne et se blottit lorsqu'il/elle est près de vous ?
- 1 ÉNORMÉMENT, PRESQUE CHAQUE FOIS
  - 2
  - 3
  - 4 DANS LA MOYENNE, DES FOIS OUI ET DES FOIS NON
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS PEU, IL/ELLE SE PELOTONNE RAREMENT
- 23** Comment a-t-il/elle réagi à son premier bain ?
- 1 TRÈS BIEN, A ADORÉ CELA
  - 2
  - 3
  - 4 N'A NI AIMÉ, NI DÉTESTÉ CELA
  - 5
  - 6
  - 7 TRÈS MAL, N'A PAS AIMÉ CELA DU TOUT
- 23A** Comment réagit-il/elle habituellement à de nouveaux jouets ?
- 1 RÉAGIT TOUJOURS FAVORABLEMENT
  - 2
  - 3
  - 4 RÉAGIT FAVORABLEMENT À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS OU N'A JAMAIS DE RÉACTION
  - 5
  - 6
  - 7 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS NÉGATIVEMENT OU AVEC CRAINTE

- 24 **Comment a-t-il/elle réagi à son premier aliment solide ?**  
 1 TRÈS BIEN, A AIMÉ CELA IMMÉDIATEMENT  
 2  
 3  
 4 N'A NI AIMÉ, NI DÉTESTÉ CELA  
 5  
 6  
 7 TRÈS MAL, N'A PAS AIMÉ CELA DU TOUT
- 24A **Comment réagit-il/elle habituellement à de nouveaux aliments ?**  
 1 RÉAGIT TOUJOURS FAVORABLEMENT  
 2  
 3  
 4 RÉAGIT FAVORABLEMENT À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS OU N'A JAMAIS DE RÉACTION  
 5  
 6  
 7 TRÈS MAL, N'AIME PAS CELA DU TOUT
- 25 **Comment réagit-il/elle habituellement à une nouvelle personne ?**  
 1 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS FAVORABLEMENT  
 2  
 3  
 4 RÉAGIT FAVORABLEMENT À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS  
 5  
 6  
 7 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS NÉGATIVEMENT AU DÉBUT  
 8 NE SAIT PAS
- 26 **Comment réagit-il/elle habituellement lorsqu'il/elle se trouve dans un nouvel endroit ?**  
 1 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS FAVORABLEMENT  
 2  
 3  
 4 RÉAGIT FAVORABLEMENT À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS  
 5  
 6  
 7 RÉAGIT PRESQUE TOUJOURS NÉGATIVEMENT AU DÉBUT  
 8 NE SAIT PAS
- 27 **Comment finit-il/elle par s'adapter aux choses nouvelles (p. ex. prendre un bain, de nouvelles personnes et de nouveaux endroits) ?**  
 1 TRÈS BIEN, FINIT TOUJOURS PAR AIMER CELA  
 2  
 3  
 4 FINIT PAS AIMER CELA À PEU PRÈS LA MOITIÉ DU TEMPS  
 5  
 6  
 7 FINIT PRESQUE TOUJOURS PAR NE PAS AIMER CELA  
 8 NE SAIT PAS

- 28 Est-il facile ou difficile de faire des sorties avec lui/elle ?**  
 1 FACILE, J'AI DU PLAISIR À AMENER LE BÉBÉ/L'ENFANT AVEC MOI  
 2  
 3  
 4 ÇA VA, LE BÉBÉ/L'ENFANT PROTESTE UN PEU, MAIS CE N'EST PAS VRAIMENT DIFFICILE  
 5  
 6  
 7 DIFFICILE, LE BÉBÉ/L'ENFANT DÉRANGE HABITUELLEMENT
- 29 Est-ce qu'il/elle continue à s'amuser avec des objets quand on lui dit de ne pas y toucher ?**  
 1 RAREMENT OU JAMAIS  
 2  
 3  
 4 DES FOIS OUI ET DES FOIS NON  
 5  
 6  
 7 PRESQUE TOUJOURS  
 8 NE SAIT PAS
- 30 Est-ce qu'il/elle continue de se diriger vers un endroit quand on lui dit quelque chose comme « arrête », « viens ici » ou « non, non » ?**  
 1 RAREMENT OU JAMAIS  
 2  
 3  
 4 DES FOIS OUI ET DES FOIS NON  
 5  
 6  
 7 PRESQUE TOUJOURS
- 31 Est-ce qu'il/elle devient contrarié/ée quand on lui enlève quelque chose qui l'intéresse, mais qu'il/elle n'est pas censé/ée toucher ?**  
 1 JAMAIS  
 2  
 3  
 4 DES FOIS OUI ET DES FOIS NON  
 5  
 6  
 7 DEVIENT TOUJOURS TRÈS CONTRARIÉ/ÉE  
 8 NE SAIT PAS
- 32 Dans quelle mesure persiste-t-il/elle à demander votre attention quand vous êtes occupé/ée ?**  
 1 NE PERSISTE PAS DU TOUT  
 2  
 3  
 4 ESSAIE, MAIS NE PERSISTE PAS BEAUCOUP  
 5  
 6  
 7 PERSISTE BEAUCOUP, FAIT N'IMPORTE QUOI POUR AVOIR DE L'ATTENTION  
 8 NE SAIT PAS

**33** Veuillez évaluer le degré de difficulté général que votre enfant peut présenter pour la moyenne des parents.

1 TRÈS FACILE

2

3

4 ORDINAIRE, QUELQUES PROBLÈMES

5

6

7 TRÈS DIFFICILE

8 NE SAIT PAS

### C.3 Échelles d'observation de la qualité éducative (version pouponnière)

#### ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

##### LE SERVICE DE GARDE EN POUPONNIÈRE

Numéro d'identification du service de garde observé : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Numéro d'identification de la personne qui observe : \_\_\_\_\_

Événements particuliers survenus au cours de la journée d'observation (relevés par l'observatrice ou exprimés par l'éducatrice) : \_\_\_\_\_

HORAIRE DU SERVICE DE GARDE DE \_\_\_\_\_ heures \_\_\_\_\_ minutes à \_\_\_\_\_ heures \_\_\_\_\_ minutes

HORAIRE DE :

- ☐ L'ÉDUCATRICE PRINCIPALE ou  
☐ de la REMPLAÇANTE

(a.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min  
(p.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min

#### CONTEXTE GLOBAL DE LA JOURNÉE D'OBSERVATION :

##### Horaires de l'observation :

(a.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min  
(p.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min

#### CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES DE LA JOURNÉE :

A – Qui permettent des activités extérieures :

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ensoleillé | <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C |
| <input type="checkbox"/> Nuageux    | <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C |
| <input type="checkbox"/> Variable   | <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C   |
| <input type="checkbox"/> Neige      | <input type="checkbox"/> De -1 à -9 °C |

B – Qui limitent les activités extérieures possibles :

- ☐ Averses  
☐ 30 °C et plus  
☐ De -10 à -19 °C

C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :

- ☐ Pluie continue abondante ou verglas  
☐ Orages  
☐ Vents violents  
☐ -20 °C et moins

Nombre de poupons dans le groupe observé : \_\_\_\_\_

Nombre de poupons dans le local d'appartenance du groupe observé : \_\_\_\_\_

Nombre d'éducatrices attitrées au groupe observé (appartenance ou fusionné) : \_\_\_\_\_

Âge du poupon le plus jeune présent dans le groupe observé : \_\_\_\_\_ an(s) \_\_\_\_\_ mois

Âge du poupon le plus vieux présent dans le groupe observé : \_\_\_\_\_ an(s) \_\_\_\_\_ mois

## 1. Structuration des lieux

### 1.1 Les lieux sont aménagés afin de tenir compte des besoins et des intérêts de tous

#### 1.1.1 Les lieux sont sains

##### A - Éléments à proscrire :

###### Présence de :

- ☐ 1. Armoire sur roulettes sans frein
- ☐ 2. Barreaux des escaliers ou des clôtures intérieures non sécuritaires (espace suffisant pour laisser passer les poupons ou leur tête, permettant à un poupon de passer en dessous ou de les escalader, etc.)
- ☐ 3. Chaise haute ou chaises hautes ou siège ou sièges de bébé dépourvus de sangle de sécurité
- ☐ 4. Cordon électrique non enroulé à la portée des poupons
- ☐ 5. Cordon de rideau ou de store à la portée des poupons sans dispositif pour le rendre sécuritaire
- ☐ 6. Décorations non sécuritaires pour les poupons (arête ou morceau coupant ou pièce pouvant être avalée ou toxique, etc.)
- ☐ 7. Escalier dangereux (couverture sans protection, rampe accessible aux poupons, marches glissantes, etc.)
- ☐ 8. Meuble léger ou instable qu'un poupon peut faire basculer
- ☐ 9. Objet coupant, toxique ou dangereux à la portée des poupons
- ☐ 10. Prise électrique non protégée
- ☐ 11. Sac de plastique à la portée des poupons
- ☐ 12. Tiroir ou armoire contenant du matériel dangereux sans fermeture de sécurité
- ☐ 13. Extincteur absent à l'étage du local d'appartenance
- ☐ 14. Le ratio réglementaire n'est pas respecté pour une période autre que l'accueil, les jeux extérieurs ou la fin de journée

.../14

##### B - Éléments à privilégier :

###### Présence de :

- ☐ 1. Chaises hautes avec appuie-pieds
- ☐ 2. Couverture personnelle pour chaque poupon
- ☐ 3. Couverture personnelle et drap rangés pour éviter la contamination (casier du poupon, dans la couchette, etc.)
- ☐ 4. Débarbouillettes en nombre suffisant pour tous les soins d'hygiène (une par utilisation) ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées
- ☐ 5. Débarbouillettes différentes pour soins du visage et soins des fesses ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées
- ☐ 6. Débarbouillettes rangées pour éviter la contamination
- ☐ 7. Détecteur de fumée ou gicleur situé dans le local d'appartenance
- ☐ 8. Lavabo utilisé pour le changement de couche exclusif à cet usage
- ☐ 9. Lavabo près de la table à langer
- ☐ 10. Lavabo ou lavabos propres
- ☐ 11. Liste des numéros d'urgence affichée près du téléphone
- ☐ 12. Mobilier ayant des surfaces lisses (sans écharde, clou ou vis pouvant causer des blessures)
- ☐ 13. Palles de chaise ou de table solides
- ☐ 14. Plan d'évacuation affiché
- ☐ 15. Plancher propre
- ☐ 16. Poubelle ou poubelles hors de la portée des poupons
- ☐ 17. Protège-coins pour arrondir les coins d'un meuble ou meubles ayant des coins arrondis
- ☐ 18. Protège-doigts sur le côté extérieur des portes du local
- ☐ 19. Protège-doigts sur le côté intérieur des portes du local
- ☐ 20. Radiateur ou radiateurs recouverts
- ☐ 21. Surface rembourrée pour changer les couches
- ☐ 22. Surface lavable pour changer les couches
- ☐ 23. Table à langer propre
- ☐ 24. Téléphone dans le local ou dans le corridor attenant ou un intercom dans le local d'appartenance

.../24

#### 1.1.2 Les lieux sont accueillants

- ☐ 1. Les lieux sont bien aérés (fenêtre ouvrant sur l'extérieur, circulation d'air, air renouvelé, ventilateur, etc.)
- ☐ 2. Les lieux sont calmes (bruits modérés à l'intérieur provenant d'appareils électroménagers, du téléphone, de cris et de pleurs des poupons, de cris d'éducatrices ou bruits modérés provenant de l'extérieur, absence de radio jouant continuellement, etc.)
- ☐ 3. Les lieux sont en bon état (peinture non écaillée, fenêtres propres, etc.)
- ☐ 4. Les lieux sont tempérés (température agréable : pas de variation de température, température dans la zone de confort, soit autour de 20 °C sauf pendant des périodes de grosse chaleur, sans courant d'air, etc.)
- ☐ 5. Les lieux sont bien éclairés (possibilité d'ajuster l'intensité de l'éclairage, lumière d'appoint dans certaines parties du local, etc.)
- ☐ 6. La température du plancher est assez chaude pour les poupons qui rampent (à vérifier avec la main)
- ☐ 7. Les lieux sont dégagés (le mobilier et l'équipement n'occupent pas la majorité de l'espace au sol, les poupons ont assez d'espace pour jouer par terre, peu de risque de collision avec le mobilier et l'équipement, facilité de circuler entre les aires de jeux, etc.)

.../7

#### 1.1.3 L'aménagement et l'équipement sont mobiles et polyvalents

###### Présence de :

- ☐ 1. Armoire sur roulettes
- ☐ 2. Armoire polyvalente
- ☐ 3. Bacs de rangement
- ☐ 4. Chaises autonomes de la table ou du mur
- ☐ 5. Chariot de rangement
- ☐ 6. Module pour imiter mobile
- ☐ 7. Module de psychomotricité mobile
- ☐ 8. Paniers de jouets qui s'empilent
- ☐ 9. Paravent ou cloison mobile
- ☐ 10. Table mobile

.../10

#### 1.1.4 Les lieux sont aménagés afin de permettre aux poupons de se retirer

- ☐ 1. Il y a au moins un endroit pour permettre aux poupons de se retirer du groupe
- ☐ 2. L'aire ou les aires pour se retirer servent uniquement à la détente et jamais comme lieu de punition
- ☐ 3. Le ou les endroits pour se retirer sont confortables
- ☐ 4. Il est facile de voir à l'intérieur des endroits qui servent aux poupons pour se retirer
- ☐ 5. Il y a une ou des consignes, une ou des photos, un ou des pictogrammes pour assurer la tranquillité des poupons qui se retirent

/5

### 1.1.5 Les lieux sont aménagés pour répondre aux besoins et aux intérêts des poupons

- ☐ 1. La sortie vers l'extérieur est située à l'intérieur du local ou à proximité de la pouponnière
- ☐ 2. Il y a une poussette de promenade pour la pouponnière
- ☐ 3. Il y a des coussins ou des tapis pour que les poupons s'installent confortablement par terre
- ☐ 4. Les poupons ont un endroit personnel pour mettre leurs effets (couverture, objet de transition, couches, etc.) à l'intérieur de la pouponnière
- ☐ 5. Les réalisations et les explorations des poupons sont affichées
- ☐ 6. La décoration reprend les thèmes adaptés au niveau de développement des poupons (animaux, personnages connus, vie quotidienne, etc.)
- ☐ 7. La décoration reflète la vie des poupons (photos des sorties ou des fêtes, photos des parents, de la fratrie, etc.)
- ☐ 8. Les éléments décoratifs sont disposés pour que les poupons puissent les voir aisément (à leur hauteur, près de la table à langer, etc.)
- ☐ 9. La majorité des éléments décoratifs sont protégés pour permettre aux poupons de les toucher (plastifiés, etc.)

### 1.1.6 Les lieux répondent aux besoins moteurs de tous les poupons

- ☐ 1. L'aménagement permet aux trottineurs de s'appuyer sur du mobilier sécuritaire pour se lever
- ☐ 2. Il y a une ou des barres fixées au mur pour permettre aux poupons de se lever
- ☐ 3. Il y a des chaises à la hauteur des marcheurs
- ☐ 4. Il y a au moins une petite table disponible pour les trottineurs (repas, jeux, etc.)
- ☐ 5. Le local est divisé par une ou des cloisons transparentes, une ou des clôtures basses ou du mobilier
- ☐ 6. Les divisions peuvent être déplacées facilement selon les besoins des poupons pour agrandir ou réduire l'espace
- ☐ 7. Le local est agrandi par une mezzanine
- ☐ 8. L'espace est divisé physiquement pour permettre aux nourrissons d'être par terre en toute sécurité
- ☐ 9. L'espace permet aux rampeurs de se déplacer en toute sécurité
- ☐ 10. L'espace permet aux trottineurs de marcher et de courir librement
- ☐ 11. Le mobilier ou les dénivellations offrent des défis adaptés aux différentes capacités des enfants (rampeurs, trottineurs ou marcheurs)

### 1.1.7 L'aménagement du service de garde tient compte des besoins de l'éducatrice

#### Présence de :

- ☐ 1. Chaise berçante (peut être dans le dortoir)
- ☐ 2. Casier ou étagère pour ranger les effets personnels de l'éducatrice de façon sécuritaire (non accessibles aux poupons, à l'abri du vol, etc.)
- ☐ 3. Chaise à la taille de l'éducatrice ou chaisière
- ☐ 4. Centre de ressources ou bibliothèque contenant des outils de référence sur les services de garde éducatifs ou sur le développement des poupons (peut être à l'extérieur du local d'appartenance)
- ☐ 5. Escabeau, marchepied sécuritaire ou rien n'est rangé au dessus de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 6. Équipement (lavabo, table à langer) à la hauteur de l'éducatrice
- ☐ 7. Installation où l'éducatrice peut écrire confortablement dans le local (table ou comptoir à sa hauteur, etc.)
- ☐ 8. Marchepied pour que les trottineurs puissent accéder à la table à langer
- ☐ 9. Mobilier des poupons qui tient compte des éducatrices (couchette avec côtés faciles à abaisser, etc.)
- ☐ 10. Miroir pour observer dans les différentes parties du local
- ☐ 11. Objets lourds non rangés au-dessus de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 12. Poussette de promenade ergonomique
- ☐ 13. Salle du personnel (autre que le bureau de la gestionnaire)
- ☐ 14. Téléphone accessible dans un lieu discret ou dans la pouponnière ou téléphone sans fil
- ☐ 15. Toilette à la hauteur de l'éducatrice (peut être à l'extérieur de la pouponnière)

### 1.1.8 L'aménagement des lieux permet aux poupons d'avoir un contact direct avec le matériel : de le choisir, de le manipuler et de le ranger

#### Présence de :

- ☐ 1. La majorité du matériel est à la vue des poupons dans toutes les aires de jeux
- ☐ 2. La majorité du matériel est à la portée des poupons dans toutes les aires de jeux
- ☐ 3. Il y a du matériel classifié pour favoriser le jeu (par dimension du développement, à proximité des aires de jeux, par habileté des poupons, etc.)
- ☐ 4. La majorité du matériel est rangé dans des bacs accessibles aux poupons dans toutes les aires de jeux
- ☐ 5. Les lieux de rangement sont organisés pour que les poupons puissent classer, trier et associer
- ☐ 6. Les lieux de rangement sont identifiés par un moyen compréhensible pour les poupons (photo, spécimen d'objet, etc.)
- ☐ 7. Le matériel est organisé pour suggérer des jeux aux poupons (blocs empilés ou placés en cercle, poupée installée dans une chaise haute, etc.)

### 1.1.9 L'environnement répond aux besoins particuliers de certains poupons

- ☐ 1. Il y a une rampe d'accès au service de garde permettant l'accès aux fauteuils roulants, aux poussettes, aux béquilles, etc.
- ☐ 2. Les portes qui ouvrent vers l'extérieur offrent un dégagement suffisant pour laisser passer un fauteuil roulant ou une poussette
- ☐ 3. Il y a un ascenseur si le service de garde est sur plus d'un étage ou il existe une rampe entre les niveaux
- ☐ 4. Il y a des barres de soutien dans les corridors
- ☐ 5. Il y a des barres de soutien dans le local
- ☐ 6. La liste des allergies des poupons est affichée dans le local
- ☐ 7. Des mesures sont prises pour protéger les poupons ayant des allergies (photos, aménagement des repas, équipement accessible, etc.)
- ☐ 8. Le sol du local est recouvert de tapis amovibles dans certaines aires plus bruyantes ou le sol est recouvert d'un revêtement pour amortir le bruit
- ☐ 9. Les pictogrammes sont contrastés (couleurs, textures, etc.)
- ☐ 10. Il y a un espace réservé pour offrir des soins personnalisés à un poupon malade ou ayant besoin de soins particuliers
- ☐ 11. Il y a de l'équipement, des jouets ou des ustensiles transformés ou achetés pour répondre aux besoins particuliers de certains poupons (chaise munie d'un soutien pour la tête, cuillère avec gros manche pour favoriser la prise, assiette ou jeux avec ventouse antidérapante, etc.)



## 1.2 L'aménagement des lieux favorise toutes les dimensions du développement des poupons

### 1.2.1 Le matériel est adapté aux besoins des poupons

A – Matériel sécuritaire	B – Matériel en quantité suffisante	C – Matériel est en bon état	D – Matériel de différentes provenances
<b>Éléments non sécuritaires :</b> <input type="checkbox"/> 1. Matériel avec éclats qui peuvent blesser, couper, etc. <input type="checkbox"/> 2. Matériel avec de petites pièces qui se détachent et qui peuvent être avalées <input type="checkbox"/> 3. Matériel de taille ne correspondant pas aux normes d'étouffement (voir gabarit) <input type="checkbox"/> 4. Matériel détérioré qui met en danger les poupons : rembourrage pouvant être avalé <input type="checkbox"/> 5. Matériel contenant un produit toxique pouvant être avalé ou sucé <input type="checkbox"/> 6. Objet, jeu ou matériel déposé pouvant tomber sur les poupons .../6	<b>Éléments à privilégier :</b> <input type="checkbox"/> 1. En nombre suffisant pour le nombre des poupons du groupe <input type="checkbox"/> 2. En plusieurs exemplaires pour ce qui est de certains jouets polyvalents ou populaires <input type="checkbox"/> 3. Matériel rangé dans la pouponnière pour en permettre la rotation <input type="checkbox"/> 4. Matériel rangé à l'extérieur du local d'appartenance pour en permettre la rotation (local de réserve) <input type="checkbox"/> 5. Matériel apporté par l'éducatrice d'un autre local d'appartenance .../5	<b>Éléments à privilégier :</b> <input type="checkbox"/> 1. Propre <input type="checkbox"/> 2. Bon état (livres dont les pages ne sont pas déchirées ou colorées, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Attrayant (jeux aux couleurs vives, graphisme simple, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Complet (il ne manque pas de pièces aux casse-têtes, aux jeux d'encastrement, les poupées ont tous leurs membres, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Jouets contaminés retirés lors des périodes de rangement <input type="checkbox"/> 6. Résistant (fabriqué à partir de matériaux résistants, de bonne qualité, etc.) .../6	<b>Éléments à privilégier :</b> <input type="checkbox"/> 1. Matériel de fabrication commerciale <input type="checkbox"/> 2. Matériel fait maison <input type="checkbox"/> 3. Objets de la vie courante de grandeur réelle (ustensiles de cuisine, brosse, bigoudis, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Répliques miniaturisées (ustensiles de cuisine, aliments, outils, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Matériel de récupération .../5

### 1.2.2 Le matériel favorise toutes les dimensions du développement

A – Matériel favorisant spécifiquement la dimension sensori-motrice	B – Matériel favorisant spécifiquement la dimension socioaffective	C – Matériel favorisant spécifiquement la dimension langagière
<b>Présence de :</b> <input type="checkbox"/> 1. Bac à eau <input type="checkbox"/> 2. Bac à sable <input type="checkbox"/> 3. Balance intérieure <input type="checkbox"/> 4. Ballons <input type="checkbox"/> 5. Blocs (de différentes tailles) <input type="checkbox"/> 6. Boîte à surprise <input type="checkbox"/> 7. Boîtes de carton de tailles différentes <input type="checkbox"/> 8. Camions, autos <input type="checkbox"/> 9. Casse-têtes en bois <input type="checkbox"/> 10. Crayons (de cire ou de feutre) <input type="checkbox"/> 11. Cerceaux <input type="checkbox"/> 12. Cheval à bascule <input type="checkbox"/> 13. Conteneurs de plastique amovibles <input type="checkbox"/> 14. Gros véhicules à entourcher <input type="checkbox"/> 15. Gros véhicules à pousser <input type="checkbox"/> 16. Gros véhicules à tirer <input type="checkbox"/> 17. Hochets <input type="checkbox"/> 18. Jeux d'encastrement <input type="checkbox"/> 19. Jeux à emboîter <input type="checkbox"/> 20. Jeux de manipulation <input type="checkbox"/> 21. Jouets pour l'eau ou le sable (moule, pelle, etc.) <input type="checkbox"/> 22. Matériel à empiler <input type="checkbox"/> 23. Objets à vider et transvider (entonnoir, seau, etc.) <input type="checkbox"/> 24. Papier et carton <input type="checkbox"/> 25. Structure pour grimper à l'intérieur (escalier, glissière, etc.) <input type="checkbox"/> 26. Tapis pour rouler ou ramper <input type="checkbox"/> 27. Tunnel .../27	<b>Présence de :</b> <input type="checkbox"/> 1. Accessoires pour poupée <input type="checkbox"/> 2. Accessoires pour se déguiser (chapeaux, sacs à main, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Accessoires représentant des milieux de vie <input type="checkbox"/> 4. Appareil photo (réplique) <input type="checkbox"/> 5. Coussins <input type="checkbox"/> 6. Foulard, couverture <input type="checkbox"/> 7. Miroir à la hauteur des poupons <input type="checkbox"/> 8. Mobilier pour imiter <input type="checkbox"/> 9. Maquillage <input type="checkbox"/> 10. Objets en peluche ou en tissu <input type="checkbox"/> 11. Poupées <input type="checkbox"/> 12. Photos de la famille à la hauteur des poupons .../12	<b>Présence de :</b> <input type="checkbox"/> 1. Affiche <input type="checkbox"/> 2. Album de photos <input type="checkbox"/> 3. Appareil d'enregistrement <input type="checkbox"/> 4. Appareil pour écouter <input type="checkbox"/> 5. Cassettes audio ou CD <input type="checkbox"/> 6. Figurines (animaux, personnages, canards, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Imagier <input type="checkbox"/> 8. Jouets sonores <input type="checkbox"/> 9. Livres accessibles aux poupons (carton, tissu, plastique, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Marionnettes <input type="checkbox"/> 11. Mobile <input type="checkbox"/> 12. Modèles réduits (ferme, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 13. Peinture <input type="checkbox"/> 14. Photos affichées <input type="checkbox"/> 15. Téléphone (réplique) .../15

### 1.2.3 Le matériel stimule les sens du poupon

<b>Présence de matériel à explorer en ce qui concerne les :</b> <input type="checkbox"/> 1. Odeurs (pochette, crayons odorants, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Textures (coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Couleurs (littres de couleur, liquide coloré dans une bouteille, prisme, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Sons (clochettes, mobiles, hochets, etc.) .../4
--

1.2.4 Le matériel et l'équipement sont adaptés aux différentes étapes du développement moteur des poupons				
A – Nourrissons immobiles sur le dos	B – Nourrissons immobiles capables de se retourner sur le ventre	C – Nourrissons capables de s'asseoir	D – Rampeurs	E – Trotteurs
<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun nourrisson immobile sur le dos  <b>Présence de :</b> <input type="checkbox"/> 1. Ballon (de plage, suspendu, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Balles en tissu <input type="checkbox"/> 3. Beignet en tissu pour appuyer le bébé <input type="checkbox"/> 4. Foulards <input type="checkbox"/> 5. Hochet en tissu <input type="checkbox"/> 6. Hochets <input type="checkbox"/> 7. Mobilis <input type="checkbox"/> 8. Siège de bébé avec appui-tête <input type="checkbox"/> 9. Portique avec objets à manipuler .../9	<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun nourrisson immobile capable de se retourner sur le ventre  <b>Présence de :</b> <input type="checkbox"/> 1. Balles de différentes tailles et textures <input type="checkbox"/> 2. Blocs en tissu <input type="checkbox"/> 3. Bouteilles de plastique avec liquide à l'intérieur <input type="checkbox"/> 4. Figurines <input type="checkbox"/> 5. Hochets <input type="checkbox"/> 6. Marionnettes au poignet <input type="checkbox"/> 7. Portique <input type="checkbox"/> 8. Tapis de diverses textures .../8	<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun nourrisson capable de s'asseoir  <b>Présence de :</b> <input type="checkbox"/> 1. Balance intérieure <input type="checkbox"/> 2. Balles de différentes textures <input type="checkbox"/> 3. Boîtes en carton <input type="checkbox"/> 4. Boîte et contenants en plastique embollables <input type="checkbox"/> 5. Figurines <input type="checkbox"/> 6. Glissoire à petite dénivelation <input type="checkbox"/> 7. Hochets <input type="checkbox"/> 8. Portique <input type="checkbox"/> 9. Poupées <input type="checkbox"/> 10. Répliques miniaturisées <input type="checkbox"/> 11. Téléphone .../11	<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun rampeur  <b>Présence de :</b> <input type="checkbox"/> 1. Autos en plastique <input type="checkbox"/> 2. Ballon mou <input type="checkbox"/> 3. Barre de soutien <input type="checkbox"/> 4. Blocs <input type="checkbox"/> 5. Boîtes en carton <input type="checkbox"/> 6. Crayons <input type="checkbox"/> 7. Déguisement (chapeaux, sacs, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Figurines <input type="checkbox"/> 9. Glissoire <input type="checkbox"/> 10. Miroir <input type="checkbox"/> 11. Module en pente <input type="checkbox"/> 12. Paniers pour transporter des objets <input type="checkbox"/> 13. Poupées <input type="checkbox"/> 14. Répliques miniaturisées <input type="checkbox"/> 15. Téléphone <input type="checkbox"/> 16. Xylophone, petit piano .../16	<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun trottineur  <b>Présence de :</b> <input type="checkbox"/> 1. Bacs à eau <input type="checkbox"/> 2. Bacs à sable <input type="checkbox"/> 3. Ballons <input type="checkbox"/> 4. Blocs <input type="checkbox"/> 5. Boîtes en carton <input type="checkbox"/> 6. Carreaux <input type="checkbox"/> 7. Escaliers <input type="checkbox"/> 8. Figurines <input type="checkbox"/> 9. Glissoire <input type="checkbox"/> 10. Instruments de musique <input type="checkbox"/> 11. Jouets à pousser, à tirer ou à enrouler <input type="checkbox"/> 12. Marionnettes <input type="checkbox"/> 13. Maquillage <input type="checkbox"/> 14. Miroir <input type="checkbox"/> 15. Mobilier pour imiter <input type="checkbox"/> 16. Paniers <input type="checkbox"/> 17. Pâte à modeler <input type="checkbox"/> 18. Peinture tactile <input type="checkbox"/> 19. Petit balai <input type="checkbox"/> 20. Petites chaises <input type="checkbox"/> 21. Petites tables <input type="checkbox"/> 22. Poupées <input type="checkbox"/> 23. Rampes <input type="checkbox"/> 24. Répliques miniaturisées <input type="checkbox"/> 25. Téléphone <input type="checkbox"/> 26. Vases, boîtes à lunch .../26

#### 1.2.5 Le matériel reflète la diversité des réalités familiales et culturelles

- Présence de :**
- ☐ 1. Cassettes de musique du monde ou chansons en plusieurs langues (autres que le français ou l'anglais)
  - ☐ 2. Livres représentant des réalités familiales diverses
  - ☐ 3. Livres représentant des réalités culturelles diverses
  - ☐ 4. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités familiales
  - ☐ 5. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités culturelles
  - ☐ 6. Poupées représentant des origines ethniques diverses
  - ☐ 7. Poupées sexuées
- .../7

## 2. La structuration et la variation des types d'activités

### 2.1 La planification des activités par l'éducatrice

#### 2.1.1 L'éducatrice planifie adéquatement les activités de son groupe (entrevue)

<input type="checkbox"/> Il n'y a pas de planification OU La planification est effectuée par une autre personne que l'éducatrice OU La planification n'est pas mise par écrit	<input type="checkbox"/> La planification est mise par écrit par l'éducatrice ET La planification est rédigée pour plus d'une semaine à la fois	<input type="checkbox"/> La planification est mise par écrit par l'éducatrice pour une période n'excédant pas une semaine	<input type="checkbox"/> La planification est mise par écrit par l'éducatrice pour une période n'excédant pas une semaine ET Elle est affichée pour les parents, les autres membres du personnel ou la direction ou elle est remise aux parents, aux autres membres de la direction ou à la direction
---	---	---	---

#### 2.1.2 La planification est appliquée avec souplesse (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)
- Planification des activités**
- ☐ 2. La planification est révisée tous les jours ou toutes les semaines
  - ☐ 3. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des imprévus dans l'horaire dus à l'organisation du service de garde (dîner en retard, remplaçante en retard, etc.)
  - ☐ 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des poupons
  - ☐ 5. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte d'événements imprévus
  - ☐ 6. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte du temps qu'il fait
  - ☐ 7. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence ou de l'absence de certains poupons ou du nombre de poupons absents
  - ☐ 8. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de l'état de santé ou de l'humeur des poupons
  - ☐ 9. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence d'une personne de l'extérieur (stagiaire, observatrice, conseillère pédagogique, parent, etc.)
- .../9

### 2.1.3 L'éducatrice utilise des ressources humaines et matérielles pour la soutenir dans sa planification (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

#### Ressources humaines et matérielles utilisées

- ☐ 2. Programme éducatif des CPE  
☐ 3. Revue, bulletin d'association professionnelle  
☐ 4. Livres personnels  
☐ 5. Centre de documentation dans le service de garde  
☐ 6. Internet  
☐ 7. Bibliothèque ou centre de documentation  
☐ 8. Banques d'activités  
☐ 9. Échanges avec les parents  
☐ 10. Discussion avec des collègues  
☐ 11. Échanges avec la coordonnatrice pédagogique

.../11

### 2.1.4 Des sources d'inspiration pertinentes orientent l'éducatrice pour planifier les activités du groupe de poupons (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

#### Sources d'inspiration pertinentes

- ☐ 2. Des thèmes  
☐ 3. Des événements traditionnels (Noël, Halloween, Fête des mères...)  
☐ 4. Des événements saisonniers (automne, cueillette de pommes, etc) ou le temps qu'il fait  
☐ 5. La connaissance du développement des poupons  
☐ 6. Les intérêts ou des besoins des poupons  
☐ 7. Les intérêts ou les passions de l'éducatrice  
☐ 8. Les forces ou les habiletés des poupons  
☐ 9. Le passage d'un poupon d'un stade de développement à un autre  
☐ 10. Les demandes des poupons

.../10

## 2.2. L'observation des enfants

### 2.2.1 L'éducatrice s'organise pour observer les poupons

#### Comportement de l'éducatrice pour organiser ses observations :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Utilise un moment de la journée où les poupons sont plus autonomes pour observer ces derniers  
☐ 2. Utilise un moment de la journée où les poupons sont plus autonomes pour consigner ses observations sur ces derniers  
☐ 3. Utilise un ou des moyens mnémotechniques pour se rappeler les faits observés dans le feu de l'action (bloc-notes à portée de la main, babillard, feuilles épinglées au mur dans différents coins du local, photographies, objets mis de côté identifiés au poupon, etc.)  
☐ 4. Se place dans le local pour voir la majorité des poupons  
☐ 5. Se place à la hauteur des poupons pour avoir le même point d'observation qu'eux  
☐ 6. Utilise des outils d'observation méthodiques  
☐ 7. Note au fur et à mesure, dans un rapport écrit, les principales observations concernant les activités du poupon

.../7

### 2.2.2 À la suite de ses observations, l'éducatrice note de l'information pertinente (entrevue)

#### Elle note :

- ☐ 1. Un événement inhabituel qui survient  
☐ 2. Des interactions entre les poupons  
☐ 3. Des activités réalisées par le poupon  
☐ 4. De l'information sur les activités de base (manger, boire, dormir et éliminer)  
☐ 5. Des habiletés nouvelles  
☐ 6. Des intérêts nouveaux ou récurrents du poupon  
☐ 7. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités  
☐ 8. Les hésitations du poupon face à des situations nouvelles ou inhabituelles  
☐ 9. Une difficulté particulière rencontrée par le poupon  
☐ 10. Des informations sur l'humeur du poupon

.../10

### 2.2.3 L'éducatrice donne suite à ses observations (entrevue)

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Transmet les données de ses observations aux parents  
☐ 2. Détermine une activité à entreprendre avec un poupon ou un groupe de poupons  
☐ 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un poupon  
☐ 4. Cible une ou des transformations à apporter à l'aménagement  
☐ 5. Choisit du matériel à ajouter ou à retirer  
☐ 6. Détermine les relations interpersonnelles à soutenir  
☐ 7. Transmet les données de ses observations aux professionnels concernés  
☐ 8. Discute des interventions à effectuer auprès d'un poupon ou d'un groupe de poupons avec les autres membres du personnel qui interviennent auprès d'eux

.../8



## 2.3 L'horaire de la journée

### 2.3.1 L'organisation du groupe permet aux poupons de développer un sentiment d'attachement et de confiance envers l'éducatrice

- ☐ 1. Une éducatrice principale est clairement associée à un groupe défini de poupons
- ☐ 2. Le nombre de poupons réunis dans le même local d'appartenance ne dépasse pas 10
- ☐ 3. Une éducatrice substitut stable est associée au groupe défini de poupons pour les périodes de la journée où l'éducatrice principale s'absente
- ☐ 4. Le nombre de personnes qui interviennent auprès d'un poupon au cours d'une journée ne dépasse pas trois
- ☐ 5. Au cours de la journée d'observation, il n'y a pas d'autre visiteur dans le groupe de poupons
- ☐ 6. Au début de la journée d'observation, l'éducatrice informe les poupons de la présence de l'observatrice pour la journée
- ☐ 7. Les poupons ne sont pas mêlés à des enfants d'autres classes d'âge pour des activités habituelles de la journée qui se déroulent à l'intérieur (ne pas tenir compte d'activités exceptionnelles telles que fêtes, anniversaires, etc.)
- ☐ 8. Les poupons ne sont pas mêlés à des enfants d'autres classes d'âge pour des activités habituelles qui se déroulent à l'extérieur (ne pas tenir compte d'activités exceptionnelles telles que fêtes, anniversaires, etc.)

.../8

### 2.3.2 La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des poupons d'équilibrer leur énergie

#### Éléments à privilégier :

- ☐ 1. Une séquence d'activités est établie pour l'ensemble du groupe
- ☐ 2. Une séquence individuelle pour les soins de base est établie pour chacun des poupons
- ☐ 3. La séquence d'activités du groupe est stable
- ☐ 4. La séquence d'activités du groupe est affichée pour les parents et les membres du personnel
- ☐ 5. La séquence d'activités est fréquemment rappelée aux poupons
- ☐ 6. La séquence des activités alterne les moments où les poupons peuvent bouger et les moments plus calmes
- ☐ 7. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par le poupon et à celles que propose l'éducatrice
- ☐ 8. Le temps alloué aux jeux extérieurs varie selon les activités possibles en fonction du temps qu'il fait
- ☐ 9. Il n'y a pas de temps alloué pour regarder des émissions de télé, des films ou des séquences vidéo

.../9

### 2.3.3 La séquence des activités de la journée tient compte des besoins individuels des poupons

#### Éléments à privilégier dans la séquence des activités de la journée :

- ☐ 1. Un horaire d'activités de base individuel est établi pour chacun des poupons
- ☐ 2. L'horaire des activités de base individuel est appliqué avec souplesse pour s'adapter au rythme de chacun des poupons
- ☐ 3. L'horaire des activités de base individuel est affiché pour les parents et pour les membres du personnel
- ☐ 4. L'heure des repas ou des boires est déterminée en fonction du rythme biologique de chacun des poupons
- ☐ 5. Les heures de début des siestes et leur nombre sont déterminées pour tenir compte des besoins des poupons en fonction de leur rythme individuel
- ☐ 6. Le temps alloué à la sieste varie d'un poupon à l'autre d'après les besoins habituels des poupons
- ☐ 7. Les heures des collations sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des poupons

.../7

### 2.3.4 Les formes de regroupement des poupons sont stables au cours de la journée

#### Formes de regroupement des poupons :

- ☐ 1. Groupe mixte (répartition sporadique des poupons)
- ☐ 2. Groupes fusionnés (pour la majeure partie de la journée)
- ☐ 3. Groupe d'appartenance simple
- ☐ 4. Groupes jumelés (pour certaines périodes de la journée)
- ☐ 5. Rassemblement

.../5

### 2.3.5 Les types d'activités proposées aux poupons tiennent compte des besoins de ces derniers

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Propose de façon stimulante un ou des jouets particuliers aux poupons
- ☐ 2. Installe les poupons qui ne marchent pas dans un environnement stimulant.
- ☐ 3. Installe les poupons qui ne marchent pas dans un environnement sécuritaire
- ☐ 4. Propose de façon stimulante du matériel adapté aux poupons
- ☐ 5. Initie le poupon à l'utilisation de matériel nouveau pour lui (colle, peinture aux doigts, etc.)
- ☐ 6. Organise des mises en scène en regroupant un assortiment de jeux et de jouets à la portée des poupons pour les stimuler
- ☐ 7. Apporte des changements à l'aménagement pour stimuler de nouvelles activités chez les poupons
- ☐ 8. Propose une activité individuelle à un poupon (par exemple, jeu de coucous, histoire, etc.)
- ☐ 9. Propose une activité à un sous-groupe de poupons qui ont atteint le même stade de développement
- ☐ 10. Propose une activité de groupe si les poupons ont 12 mois et plus ou si n'y a pas de poupons de plus de 12 mois
- ☐ 11. Propose des activités à l'extérieur.

.../11

## 2.4 Les activités ludiques

### 2.4.1 Les jeux libres sont valorisés

#### Éléments qui démontrent une valorisation des jeux libres :

- ☐ 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités (au moins une période de jeu libre le matin et l'après-midi)
- ☐ 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux poupons de se concentrer et de développer leur jeu
- ☐ 3. Au cours des jeux libres, les poupons peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée
- ☐ 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez le poupon
- ☐ 5. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des poupons au cours de jeux libres
- ☐ 6. L'éducatrice ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers des poupons

.../6

2.4.2. Au cours de l'ensemble des activités, les poupons peuvent faire des choix significatifs	
<b>A – À éviter :</b>	<b>B – Choix significatifs possibles :</b>
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice impose une activité à un poupon contre son gré <input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice impose un ou des compagnons de jeu à un poupon <input type="checkbox"/> 3. La majorité du matériel n'est pas à la portée des poupons .../3	<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice donne des choix d'activités au poupon <input type="checkbox"/> 2. Le poupon peut jouer seul ou choisir ses compagnons de jeu <input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice encourage les interactions positives que les poupons amorcent avec elle ou entre eux <input type="checkbox"/> 4. L'ensemble du matériel à la vue est accessible aux poupons <input type="checkbox"/> 5. Du matériel particulier est disponible sous forme de mise en scène <input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice fournit au poupon le matériel de jeu qu'il choisit en pointant du doigt ou le poupon peut accéder lui-même au matériel de jeu de son choix <input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice soutient le poupon qui utilise le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu <input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice soutient le poupon qui détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre <input type="checkbox"/> 9. Le poupon peut répéter la même activité le nombre de fois qu'il le désire <input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice place le poupon dans un environnement où il peut se concentrer <input type="checkbox"/> 11. L'éducatrice place le poupon dans une position motrice qu'il maîtrise par lui-même .../11

2.4.3. Les activités proposées aux poupons par l'éducatrice sont appropriées.
<b>Les activités proposées :</b> <input type="checkbox"/> 1. Tiennent compte du développement des poupons du groupe (poupons immobiles, mobiles ou qui marchent) <input type="checkbox"/> 2. Offrent un défi réaliste aux poupons (assez difficile pour offrir un défi, mais assez facile pour que le poupon puisse réussir après un processus d'essai/erreur) <input type="checkbox"/> 3. Correspondent aux intérêts des poupons pour l'exploration <input type="checkbox"/> 4. Font appel à la créativité des poupons <input type="checkbox"/> 5. Suivent les pistes des intérêts indiqués par les poupons <input type="checkbox"/> 6. Correspondent aux besoins ponctuels manifestés par les poupons (bouger, relaxer, se faire prendre) <input type="checkbox"/> 7. Sont de courte durée, c'est-à-dire que l'éducatrice propose un nouveau choix d'activités ou de jouets au poupon lorsque ce dernier démontre des signes de désintérêt pour l'activité en cours <input type="checkbox"/> 8. Ne sont pas imposées aux poupons qui démontrent un intérêt pour une autre activité <input type="checkbox"/> 9. N'interfèrent pas avec le respect du rythme biologique des poupons, c'est-à-dire que les besoins physiologiques des poupons ont préséance sur les activités ludiques <input type="checkbox"/> 10. Respectent l'autonomie des poupons .../10

2.4.4. Les activités proposées par l'éducatrice avec les poupons de son groupe favorisent l'apprentissage actif	
<b>A – Caractéristiques à éviter :</b>	<b>B – Caractéristiques d'une activité qui favorise l'apprentissage actif :</b>
<input type="checkbox"/> 1. L'activité est fermée : une seule démarche est acceptée ou permet de la réussir .../1	<input type="checkbox"/> 1. Le matériel utilisé est varié <input type="checkbox"/> 2. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples <input type="checkbox"/> 3. L'activité permet la manipulation directe du matériel par les poupons <input type="checkbox"/> 4. Au moins deux exemplaires de chaque objet de jeu sont disponibles <input type="checkbox"/> 5. L'activité permet à tous les poupons de réussir <input type="checkbox"/> 6. L'activité est ouverte : elle permet aux poupons de faire des choix et de la réaliser en suivant une démarche qui leur est propre <input type="checkbox"/> 7. L'activité stimule le développement du langage des poupons parce qu'elle les incite à réagir ou à communiquer entre eux <input type="checkbox"/> 8. L'activité est organisée de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les poupons plutôt que pour le matériel .../8

2.4.5. L'éducatrice organise le matériel et l'équipement nécessaires aux activités
<b>Caractéristiques d'une organisation efficace :</b> <input type="checkbox"/> 1. Le matériel est préparé à l'avance ou le matériel est préparé avec la participation des poupons <input type="checkbox"/> 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les poupons <input type="checkbox"/> 3. Si nécessaire, le local est aménagé à l'avance ou avec la participation des poupons <input type="checkbox"/> 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les poupons qui veulent participer <input type="checkbox"/> 5. Le matériel est sécuritaire <input type="checkbox"/> 6. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation sécuritaire du matériel <input type="checkbox"/> 7. L'hygiène et la santé du poupon sont prises en compte dans le déroulement prévu des activités <input type="checkbox"/> 8. Pour des activités plus salissantes, l'équipement ou le local est aménagé de façon à réduire le plus possible le nettoyage subséquent <input type="checkbox"/> 9. Pour des activités plus salissantes, les vêtements des poupons sont protégés <input type="checkbox"/> 10. L'aménagement octroie à tous les poupons suffisamment d'espace pour ne pas se nuire. .../10

2.4.6. Les périodes en groupes jumelés permettent aux poupons de vivre des moments agréables	
<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucune période de groupes jumelés	
<b>À éviter :</b>	<b>À privilégier :</b>
<input type="checkbox"/> 1. Les ratios éducatrices/poupons réglementaires ne sont pas respectés <input type="checkbox"/> 2. L'attention première des éducatrices n'est pas dirigée vers les poupons .../2	<input type="checkbox"/> 1. Les éducatrices proposent des activités ouvertes ou des jeux libres <input type="checkbox"/> 2. Les éducatrices intègrent les suggestions des poupons pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 3. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des poupons <input type="checkbox"/> 4. Le matériel et l'équipement à la disposition des poupons sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des poupons <input type="checkbox"/> 6. Le nombre de poupons réunis dans les groupes jumelés ne dépasse pas 10 <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 8. La durée des périodes en groupes jumelés tient compte de l'intérêt et des besoins des poupons ou il n'y a pas de période en groupe jumelés <input type="checkbox"/> 9. Les éducatrices mettent fin au jumelage lorsque les besoins ou les intérêts des poupons le demandent ou il n'y a pas de groupes jumelés .../9

### 2.4.7. Lors des périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme

#### 99. Ne s'applique pas s'il n'y a pas de période en groupes jumelés ou fusionnés

##### A – Attitudes à éviter :

- ☐ 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des poupons
- ☐ 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique
- ☐ 3. Les membres du personnel présents font montre de relations tendues ou agressives
- ☐ 4. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants

.../4

##### B – Attitudes à promouvoir :

- ☐ 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des poupons
- ☐ 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux
- ☐ 3. Les membres du personnel présents se communiquent de l'information concernant l'état de santé ou l'humeur des poupons pour aider les autres membres du personnel à mieux intervenir
- ☐ 4. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités des groupes jumelés ou fusionnés
- ☐ 5. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique face aux parents
- ☐ 6. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique face aux poupons
- ☐ 7. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique face aux autres membres du personnel du service de garde
- ☐ 8. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel ont des interventions cohérentes les unes avec les autres
- ☐ 9. Pendant les périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel présents donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses

.../9

### 2.4.8. Les périodes de rassemblement permettent aux poupons de vivre une expérience communautaire en toute sécurité

#### 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucune période de rassemblement

##### A éviter :

- ☐ 1. Les poupons sont rassemblés avec des enfants d'une autre classe d'âge pour des périodes excédant une demi-heure
- ☐ 2. Les poupons sont rassemblés avec des enfants d'une autre classe d'âge dans des locaux où le matériel et l'équipement ne répondent pas à leurs besoins (par exemple, absence de table à langer, absence de jeux ou de jouets adaptés aux poupons, etc.)
- ☐ 3. Les poupons sont rassemblés avec des enfants d'une autre classe d'âge dans des locaux où le matériel et l'équipement mettent leur sécurité en jeu (par exemple, jouets dont les pièces sont trop petites, modules non sécuritaires pour les poupons, etc.)

.../3

##### A privilégier :

- ☐ 1. Les éducatrices proposent des activités ouvertes ou des jeux libres
- ☐ 2. Les éducatrices intègrent les suggestions des poupons pour varier les activités proposées
- ☐ 3. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des poupons
- ☐ 4. Le matériel et l'équipement à la disposition des poupons sont en quantité suffisante
- ☐ 5. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des poupons
- ☐ 6. Le nombre de poupons rassemblés ne dépasse pas 15
- ☐ 7. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes
- ☐ 8. La durée des rassemblements tient compte de l'intérêt et des besoins des poupons
- ☐ 9. Les éducatrices mettent fin au rassemblement lorsque les besoins ou les intérêts des poupons le demandent

.../9

### 2.4.9. Lors des périodes de rassemblement, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme

#### 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucune période de rassemblement

##### Attitudes à éviter :

- ☐ 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des poupons
- ☐ 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique
- ☐ 3. Les membres du personnel présents font montre de relations tendues ou agressives

.../3

##### Attitudes à promouvoir :

- ☐ 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des poupons
- ☐ 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux
- ☐ 3. Les membres du personnel présents se communiquent de l'information concernant l'état de santé ou l'humeur des poupons pour aider les autres membres du personnel à mieux intervenir
- ☐ 4. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement
- ☐ 5. Pendant les activités du rassemblement, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique face aux parents
- ☐ 6. Pendant les activités, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique face aux poupons
- ☐ 7. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel respectent les règles d'éthique face aux autres membres du personnel du service de garde
- ☐ 8. Pendant les rassemblements, les membres du personnel ont des interventions cohérentes les unes avec les autres
- ☐ 9. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses

.../9

## 3. L'interaction de l'éducatrice avec les poupons

### 3.1 La valorisation du jeu

#### 3.1.1 L'éducatrice respecte le jeu du poupon

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Respecte le thème de jeu établi par le poupon
- ☐ 2. Respecte le niveau de complexité du jeu établi par le poupon
- ☐ 3. Respecte l'objectif du jeu déterminé par le poupon
- ☐ 4. Respecte les choix de matériel effectués par le poupon
- ☐ 5. Respecte les choix des poupons quant à leur compagnon de jeu
- ☐ 6. Entre dans le jeu lorsqu'elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des poupons
- ☐ 7. Observe et écoute les poupons qui jouent
- ☐ 8. Laisse les poupons se concentrer sur leurs jeux
- ☐ 9. Accepte que les poupons utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle
- ☐ 10. Accepte que les poupons déplacent du mobilier ou du matériel
- ☐ 11. Permet aux poupons d'explorer avec leur corps et tous leurs sens
- ☐ 12. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence ou sa participation risquerait d'entraver le jeu

.../12



**3.1.2 L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des poupons dans leurs jeux****Stratégies pour soutenir les initiatives personnelles des poupons :****L'éducatrice :**

- ☐ 1. Incite les poupons à innover et à tester leurs idées
- ☐ 2. Répète les mots inusités utilisés par les poupons
- ☐ 3. Commente de façon précise les réussites des poupons
- ☐ 4. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les poupons
- ☐ 5. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu sans insister pour que les poupons adoptent celles-ci
- ☐ 6. Permet aux poupons de prendre des risques calculés, c'est-à-dire qui ne mettent pas en cause leur sécurité ou leur santé
- ☐ 7. Imité ce que font les poupons pour s'intégrer à leur jeu
- ☐ 8. Joue le rôle que les poupons lui proposent dans leur jeu
- ☐ 9. Suit les indices fournis par les poupons sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu
- ☐ 10. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les poupons lui donnent

**3.1.3 L'éducatrice crée un climat propice au développement du jeu des poupons****Stratégies pour favoriser le développement du jeu :**

- ☐ 1. Démonstre son plaisir d'être avec les poupons au cours des jeux
- ☐ 2. Accorde une attention positive à tous les poupons
- ☐ 3. Fait preuve d'humour
- ☐ 4. Reconnaît ou souligne la créativité des poupons dans leurs jeux
- ☐ 5. Fait appel à l'imaginaire des poupons
- ☐ 6. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer
- ☐ 7. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu selon la direction que le poupon lui donne
- ☐ 8. Accepte de conserver des éléments du jeu en place pour que le poupon puisse les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure
- ☐ 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans les périodes ultérieures de la journée avec les poupons de 12 mois ou plus ou il n'y a pas de poupons de 12 mois ou plus dans le groupe observé
- ☐ 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant

**3.1.4 Au cours des périodes de jeu, l'éducatrice fait preuve de flexibilité****Comportement démontrant la flexibilité :****L'éducatrice :**

- ☐ 1. Prolonge une période de jeu lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les poupons
- ☐ 2. Met fin à une activité ou à une période de jeu lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt ou d'ennui chez les poupons
- ☐ 3. Accepte que les poupons changent de jeu au cours d'une période de jeu
- ☐ 4. Intègre les suggestions des poupons pour apporter une variante à une activité qu'elle propose
- ☐ 5. Se déplace d'un poupon à un autre pour soutenir chacun dans son activité
- ☐ 6. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des poupons au cours d'une période de jeu
- ☐ 7. Accepte qu'un poupon fasse une autre activité que le reste du groupe
- ☐ 8. Soutient un poupon qui décide d'intégrer le jeu d'un sous-groupe de poupons au cours d'une période de jeu
- ☐ 9. Invite un poupon qui se désintéresse de l'activité en cours à choisir une nouvelle activité sans avoir à subir de temps d'attente
- ☐ 10. Accepte que les poupons transportent du matériel d'un coin du local à l'autre
- ☐ 11. Ne « corrige » pas la façon qu'ont les poupons de jouer ou d'utiliser le matériel

**3.1.5 L'éducatrice soutient les poupons dans la prise de conscience de leurs réalisations****L'éducatrice :**

- ☐ 1. Décrit individuellement les explorations, les réalisations et les réussites des poupons au cours des activités
- ☐ 2. Range à la vue des poupons le matériel de jeu qui a été utilisé au cours de la période de jeu
- ☐ 3. Affiche ou expose les réalisations des poupons
- ☐ 4. Décrit les habiletés particulières, le procédé ou le processus utilisés par le poupon (par exemple, « tu as réussi à monter en rampant ») pendant l'activité ou immédiatement après l'activité
- ☐ 5. Décrit les difficultés ou les problèmes rencontrés par le poupon et ses recherches de solution
- ☐ 6. Décrit les relations interpersonnelles qui se sont déroulées au cours de la période de jeu
- ☐ 7. Met en relief les relations de coopération, d'entraide ou d'empathie entre les poupons immédiatement lorsqu'elles surviennent
- ☐ 8. Respecte le rythme, le refus de répondre ou les hésitations des poupons

**3.1.6 L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local**

- ☐ 1. L'éducatrice organise un temps de rangement à la fin de chaque période de jeu
- ☐ 2. L'éducatrice demande aux poupons qui en sont capables de ranger ou elle range elle-même sans attendre la fin de la période de jeu si les jouets et les jeux encombrant le plancher du local et qu'ils constituent un risque d'accident
- ☐ 3. L'éducatrice effectue les tâches de nettoyage au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires
- ☐ 4. L'éducatrice invite les poupons qui en sont capables à nettoyer lorsqu'ils sont responsables d'un dégât
- ☐ 5. À la demande des poupons, l'éducatrice accepte de leur confier des tâches de nettoyage ou de rangement qui lui sont généralement réservées et elle fait preuve de tolérance par rapport aux résultats obtenus
- ☐ 6. L'éducatrice bouge le mobilier ou l'équipement pour agrandir l'espace de jeu chaque fois que c'est nécessaire
- ☐ 7. L'éducatrice bouge le mobilier ou l'équipement pour réduire l'espace de jeu chaque fois que c'est nécessaire
- ☐ 8. L'éducatrice fournit aux poupons le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leurs jeux (exemplaires supplémentaires pour des poupons qui se joignent à une activité, matériel de nature différente pour stimuler, etc.)
- ☐ 9. Installe des poupons dans un autre endroit du local lorsqu'ils manquent d'espace vital ou lorsque des jeux calmes sont dérangés par des jeux bruyants
- ☐ 10. Indique par un ou plusieurs signaux visuels que l'accès à une ou plusieurs aires de jeux est permis ou interdit (pictogramme, déplacement d'une armoire, d'une étagère ou d'une cloison, etc.)

### 3.2 L'intervention démocratique

#### 3.2.1 L'éducatrice partage la prise de décision avec les poupons en tenant compte de leurs capacités

- ☐ 1. L'horaire de travail de l'éducatrice (pauses, heures de repas) tient compte de l'horaire des activités de base des poupons, c'est-à-dire qu'elle est présente à la période de repas, d'endormissement et soit à l'accueil, soit au départ du poupon
- ☐ 2. L'éducatrice met fin à une période de jeu en observant la baisse d'intérêt des poupons
- ☐ 3. L'éducatrice effectue des changements à l'aménagement en prévision des explorations qui intéressent les poupons
- ☐ 4. L'éducatrice effectue des modifications de l'horaire en fonction du passage du poupon d'une étape de développement à une autre
- ☐ 5. L'éducatrice réagit promptement lorsque la santé, le bien-être ou la sécurité du poupon sont menacés
- ☐ 6. L'éducatrice avertit le poupon des gestes qu'elle s'apprête à poser pour respecter son intégrité (l'avertit avant de le prendre, lui explique qu'elle va l'habiller, etc.)
- ☐ 7. L'éducatrice avertit les poupons des activités qui s'en viennent
- ☐ 8. L'éducatrice accepte de reporter le tour d'un poupon pour permettre à ce dernier de poursuivre une activité ou pour respecter son rythme (reporter son tour pour le changement de couche, retarder l'heure du biberon, etc.)

.../8

#### 3.2.2 L'éducatrice attribue graduellement des responsabilités aux poupons

##### A – À éviter :

- ☐ 1. Les poupons n'ont pas de responsabilités à assumer dans le groupe
- ☐ 2. L'attribution de responsabilités aux poupons sert de récompense ou de punition
- ☐ 3. L'éducatrice oblige un poupon à réaliser une tâche contre son gré

.../3

##### B – À encourager :

- ☐ 1. Les poupons ont régulièrement des responsabilités à assumer dans le groupe
- ☐ 2. Les responsabilités confiées aux poupons sont adaptées à leurs capacités
- ☐ 3. Les responsabilités attribuées aux poupons contribuent à développer leur sentiment de fierté
- ☐ 4. Les poupons peuvent choisir eux-mêmes les responsabilités qu'ils veulent assumer
- ☐ 5. L'éducatrice tient compte des capacités des poupons pour évaluer les tâches qui leur sont confiées
- ☐ 6. Si nécessaire, l'éducatrice soutient les poupons dans la réalisation des tâches qui leur sont confiées
- ☐ 7. L'éducatrice accepte avec calme qu'un poupon fasse un dégât en réalisant une tâche
- ☐ 8. L'éducatrice félicite, remercie, encourage un poupon qui réalise une tâche
- ☐ 9. L'éducatrice accepte que le poupon réalise à son rythme la tâche qui lui est confiée

.../9

#### 3.2.3 L'éducatrice incite les poupons à participer à la résolution des conflits interpersonnels et elle les soutient dans ce processus

##### 99. Ne s'applique pas si aucun conflit ne survient au cours de la période d'observation

##### A – Comportements à éviter :

###### L'éducatrice :

- ☐ 1. Fait preuve de favoritisme envers un poupon ou un groupe de poupons au détriment d'un autre
- ☐ 2. Favorise certains poupons sur la base de préjugés (sexistes, racistes, religieux, autres)
- ☐ 3. Impose des punitions pour résoudre un conflit

.../3

##### B – Stratégies à privilégier pour soutenir les poupons dans la résolution de conflits interpersonnels :

###### L'éducatrice :

- ☐ 1. Démonstre rapidement aux poupons qu'elle est attentive et disponible pour répondre à la situation
- ☐ 2. S'approche calmement des poupons en cause dans le conflit, se place à leur hauteur et elle les réconforte au besoin
- ☐ 3. S'assure que la sécurité ou l'intégrité physique des poupons en cause n'est pas menacée
- ☐ 4. Établit un contact physique, verbal ou visuel apaisant avec chacun des poupons en cause
- ☐ 5. Décrit aux poupons les sentiments de chacun qu'elle décode
- ☐ 6. Décrit aux poupons ce qu'elle a vu comme étant la cause du conflit
- ☐ 7. Pose aux poupons des questions fermées pour leur permettre de confirmer ou d'infirmer sa version des faits
- ☐ 8. Suggère des solutions en utilisant la forme interrogative pour permettre aux poupons de choisir
- ☐ 9. S'assure que la solution choisie convient à chacun des poupons en cause
- ☐ 10. Prend tout le temps nécessaire pour arriver à une solution satisfaisante
- ☐ 11. Adopte des attitudes de calme, de fermeté et d'impartialité
- ☐ 12. Décrit et modélise le comportement attendu des poupons
- ☐ 13. Agit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des poupons
- ☐ 14. Soutient les poupons dans la mise en œuvre des solutions trouvées

.../14

#### 3.2.4 L'éducatrice fournit aux poupons des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome

##### A – Comportements à éviter :

###### L'éducatrice :

- ☐ 1. Résout elle-même les problèmes des poupons (par exemple, elle donne au poupon le jouet qui est loin de lui plutôt que de le laisser ramper pour le prendre lui-même)
- ☐ 2. Ridiculise ou humilie le poupon qui a un problème

.../2

##### B – Stratégies à privilégier :

###### L'éducatrice :

- ☐ 1. Décrit le problème du poupon sans porter de jugement
- ☐ 2. Laisse aux poupons le temps nécessaire pour réfléchir aux solutions qui leur conviennent
- ☐ 3. Suggère plusieurs pistes de solution aux poupons qui ne peuvent élaborer des solutions par eux-mêmes
- ☐ 4. Mime, pour le poupon, une solution au problème
- ☐ 5. Décrit les liens de cause à effet pour soutenir les poupons dans la découverte de solutions adéquates
- ☐ 6. Accepte que les poupons expérimentent leurs propres solutions
- ☐ 7. Respecte la démarche d'essai/erreur des poupons
- ☐ 8. Dirige le poupon vers un autre poupon qui a déjà réussi à surmonter une difficulté semblable
- ☐ 9. Tient compte de la compréhension du monde qu'a le poupon
- ☐ 10. Soutient les poupons dans la mise en œuvre de leurs solutions (rappelle, prévient, etc.)

.../10

#### 3.2.5 L'éducatrice formule des consignes adaptées aux poupons

##### Caractéristiques des consignes :

- ☐ 1. Courtes
- ☐ 2. Claires
- ☐ 3. Concrètes : descriptives plutôt qu'abstraites (« Mets tes deux fesses sur la chaise » plutôt que « assis-toi comme il faut »)
- ☐ 4. Positives : qui décrivent le comportement attendu des poupons plutôt que celui à proscrire
- ☐ 5. Peu nombreuses (deux ou moins à la fois)
- ☐ 6. Révélant des attentes réalistes en fonction de l'âge et du développement des poupons
- ☐ 7. Ajustant les exigences des consignes à l'âge des différents poupons du groupe
- ☐ 8. Dissociant les consignes de participation, de sécurité et de discipline les unes des autres
- ☐ 9. Consignes individuelles s'adressant à un poupon à la fois

.../9



3.2.6 : L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe	
<b>A – À éviter :</b> <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Impose aux poupons des contraintes inacceptables qui ne tiennent pas compte de leurs besoins ou de leurs capacités (silence prolongé, interdiction de bouger, interdiction de toucher des objets attrayants à la portée des enfants, etc.) <input type="checkbox"/> 2. N'intervient pas auprès d'un poupon qui n'applique pas les consignes de sécurité ou de discipline du groupe .../2	<b>B – À privilégier :</b> <b>L'éducatrice établit les consignes nécessaires pour assurer :</b> <input type="checkbox"/> 1. La sécurité des poupons (par exemple, marcher plutôt que courir, ne pas grimper sur les meubles, garder la porte fermée, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Le bien-être des poupons (par exemple, garder un niveau de bruit acceptable) <input type="checkbox"/> 3. Le respect des poupons les uns envers les autres (par exemple, avoir des gestes doux) <input type="checkbox"/> 4. Le respect des poupons par les adultes (par exemple, limiter le nombre de visiteurs) <input type="checkbox"/> 5. Le respect des adultes par les poupons (par exemple, besoin de l'éducatrice de parler avec un parent) <input type="checkbox"/> 6. Le respect du matériel et de l'environnement (par exemple, respect des livres, des jouets, etc.) .../6

3.2.7 : L'éducatrice s'assure que les poupons ont bien compris les consignes
<b>Stratégies pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes :</b> <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Formule les consignes sous la forme affirmative (et non par des questions) <input type="checkbox"/> 2. Énonce ou rappelle les consignes calmement <input type="checkbox"/> 3. Reformule les consignes sous la forme affirmative <input type="checkbox"/> 4. Capte l'attention de plus d'un poupon à la fois lorsque c'est nécessaire <input type="checkbox"/> 5. Maintient l'attention des poupons auxquels elle s'adresse <input type="checkbox"/> 6. Démonstre les consignes, agit comme modèle <input type="checkbox"/> 7. Utilise des pictogrammes ou des photos pour rappeler certaines consignes dans le local <input type="checkbox"/> 8. Questionne, à l'occasion, les poupons pour s'assurer de leur compréhension des consignes <input type="checkbox"/> 9. Souligne les efforts des poupons qui appliquent les consignes de discipline et de sécurité <input type="checkbox"/> 10. Encourage les poupons qui appliquent les consignes de participation .../10

3.2.8 : L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes	
<b>A – À éviter :</b>  <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Crie pour rappeler une consigne <input type="checkbox"/> 2. Démonstre de l'impatience auprès d'un poupon qui tarde à appliquer une consigne en posant des gestes inacceptables : brusquer un poupon, l'humilier, le punir  <input type="checkbox"/> 3. Laisse le poupon ou le groupe de poupons se désorganiser avant d'intervenir  .../3	<b>B – Stratégies à promouvoir :</b>  <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve d'impartialité dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 2. Fait preuve de constance dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 3. Utilise un ton de voix varié et approprié pour rappeler les consignes <input type="checkbox"/> 4. Utilise une expression non verbale cohérente avec les consignes qu'elle émet <input type="checkbox"/> 5. Fait preuve de cohérence avec les autres éducatrices qui interviennent dans son groupe <input type="checkbox"/> 6. Partage la responsabilité de l'application des consignes avec les poupons selon leurs capacités <input type="checkbox"/> 7. Répète calmement les consignes au besoin <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes : elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable  .../8

3.2.9 : L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe de poupons
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Se place le plus souvent pour voir le plus grand nombre de poupons possible <input type="checkbox"/> 2. Évite de tourner le dos aux poupons (se place dos au mur) <input type="checkbox"/> 3. Bouge dans le local d'un endroit à l'autre <input type="checkbox"/> 4. Change de position, de posture ou de point de vue pour avoir le même point de vue que les poupons <input type="checkbox"/> 5. Balaye régulièrement le local du regard pour s'assurer d'avoir une vue d'ensemble du groupe de poupons <input type="checkbox"/> 6. Est capable de voir et d'entendre les poupons en tout temps, à moins qu'un autre adulte responsable ne soit présent ou ne la remplace <input type="checkbox"/> 7. Utilise des miroirs (de sécurité ou autre) pour agrandir son champ de vision <input type="checkbox"/> 8. Aménage le local pour avoir une bonne vue de l'ensemble du groupe de poupons .../8

3.2.10 L'éducatrice intervient adéquatement auprès d'un poupon qui a un comportement dérangeant	
<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun poupon ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation	
<u>A – Comportements à éviter :</u>	
<u>B – Comportements à promouvoir :</u>	
<b>L'éducatrice :</b>	<b>L'éducatrice :</b>
<input type="checkbox"/> 1. N'intervient pas auprès d'un poupon qui a un comportement dérangeant	<input type="checkbox"/> 1. Rappelle calmement les comportements attendus
<input type="checkbox"/> 2. Emploie la punition ou le chantage comme mode de confrontation d'un poupon qui n'applique pas les consignes	<input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement ses besoins, ses limites ou ses sentiments face à un comportement dérangeant du poupon ou d'un groupe de poupons
<input type="checkbox"/> 3. Rudoie ou violence un poupon pour arrêter un geste inacceptable	<input type="checkbox"/> 3. Ajuste ses attentes par rapport au comportement des poupons de façon réaliste
.../3	<input type="checkbox"/> 4. Amène le poupon à prendre conscience de son comportement dérangeant
	<input type="checkbox"/> 5. S'assure que le poupon qui a un comportement dérangeant l'écoute quand elle intervient auprès de lui
	<input type="checkbox"/> 6. Intervient de façon non verbale pour calmer un poupon (geste d'apaisement, arrêt de geste, etc.)
	<input type="checkbox"/> 7. Fait preuve de constance dans ses interventions pour faire cesser un comportement dérangeant
	<input type="checkbox"/> 8. Fait preuve d'impartialité dans ses interventions face au comportement dérangeant des poupons
	.../8

3.2.11 L'éducatrice soutient le poupon qui a un comportement dérangeant pour qu'il modifie son comportement	
<input type="checkbox"/> 89. Ne s'applique pas si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation	
A – Comportements à éviter :	B – Comportements à promouvoir :
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Implante un système d'émulation gagnant/perdant <input type="checkbox"/> 2. Parle de façon négative d'un enfant qui a un comportement dérangeant à d'autres personnes .../12	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Invite le poupon à réparer les torts causés <input type="checkbox"/> 2. Explique au poupon le comportement acceptable qu'elle attend de lui <input type="checkbox"/> 3. Met en place des mesures concrètes qui peuvent aider le poupon à changer de comportement (réorganisation de l'aire de jeu, ajout ou retrait de matériel, offre un objet pour canaliser le geste, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Agit comme modèle pour obtenir le comportement acceptable de la part du poupon <input type="checkbox"/> 5. Rappelle au poupon les solutions choisies ou les comportements attendus <input type="checkbox"/> 6. Souligne les réussites du poupon dans sa démarche pour modifier le comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 7. Souligne tout autre comportement positif du poupon qui a un comportement dérangeant (tout comportement positif autre que le comportement à modifier) <input type="checkbox"/> 8. Accepte que le poupon modifie son comportement par étapes (fait preuve de tolérance face aux efforts de l'enfant même s'il n'applique pas la consigne à la lettre, ne le talonne pas indûment, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Réévalue l'efficacité de la solution retenue et la modifie au besoin .../9

### 3.3 La communication

3.3.1 L'éducatrice est à l'écoute des poupons	
A – Comportements à éviter :	B – Stratégies d'écoute à privilégier :
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Bloque la communication en jugeant, humiliant, ridiculisant ou rabaisant un poupon <input type="checkbox"/> 2. Ignore les demandes d'aide directes ou indirectes (pleurs, retrait, inactivité, etc.) d'un poupon en détresse .../12	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Se place à la hauteur du poupon et lui fait face <input type="checkbox"/> 2. Fait face au poupon pour communiquer avec lui <input type="checkbox"/> 3. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute <input type="checkbox"/> 4. Maintient un contact visuel avec le poupon qui s'adresse à elle <input type="checkbox"/> 5. Utilise la reformulation <input type="checkbox"/> 6. Utilise la répétition <input type="checkbox"/> 7. Répond promptement aux signaux verbaux ou non verbaux des poupons <input type="checkbox"/> 8. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions fermées pour permettre au poupon d'y répondre <input type="checkbox"/> 9. Attend que le poupon ait le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée (par des gestes ou des mimiques) .../9

3.3.2 L'éducatrice soutient le développement du langage des poupons
<b>Stratégies pour stimuler le développement du langage des poupons :</b> <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Décrit ce qu'elle fait aux poupons <input type="checkbox"/> 2. Répète les sons que les poupons font <input type="checkbox"/> 3. Décrit ce que les poupons font, voient ou observent <input type="checkbox"/> 4. Décrit les émotions qu'elle perçoit chez le poupon <input type="checkbox"/> 5. Décrit avec des mots ce que le poupon semble dire avec son corps <input type="checkbox"/> 6. Nomme les objets pour lesquels les poupons manifestent de l'intérêt <input type="checkbox"/> 7. Utilise des mots rigolos <input type="checkbox"/> 8. Met l'accent sur des mots clés <input type="checkbox"/> 9. Attire le geste à la parole <input type="checkbox"/> 10. Ralentit son débit, c'est-à-dire fait des pauses entre les mots <input type="checkbox"/> 11. Utilise la répétition (répète les mêmes mots plus d'une fois) <input type="checkbox"/> 12. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des histoires <input type="checkbox"/> 13. Raconte des histoires <input type="checkbox"/> 14. Récite des comptines ou des poèmes aux poupons <input type="checkbox"/> 15. Chante en présence des poupons .../15

3.3.3 L'éducatrice favorise l'expression verbale des poupons
<b>Stratégies pour favoriser l'expression verbale des poupons :</b> <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Demande (sans insister) aux poupons de nommer les personnes ou les objets connus <input type="checkbox"/> 2. Parle avec chacun des poupons <input type="checkbox"/> 3. Laisse aux poupons le temps nécessaire pour qu'ils réagissent à ses propos <input type="checkbox"/> 4. Invite les poupons à chanter ou à fredonner <input type="checkbox"/> 5. Répond aux questions des poupons même lorsqu'elles sont répétées plusieurs fois <input type="checkbox"/> 6. Demande aux poupons de participer avec elle par des gestes ou des sons lorsqu'elle chante ou récite des comptines <input type="checkbox"/> 7. Répond aux interventions d'un poupon au cours d'une histoire ou d'une chanson .../7

### 3.3.4 L'éducatrice favorise l'expression non verbale des poupons (expression corporelle, gestuelle et faciale) Stratégies pour favoriser l'expression non verbale des poupons :

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Adopte une expression non verbale cohérente avec son message verbal
- ☐ 2. Décrit ce qu'elle comprend de l'expression non verbale des poupons
- ☐ 3. Amplifie sa propre expression non verbale
- ☐ 4. Demande aux poupons de pointer du doigt pour désigner ce qu'ils désirent
- ☐ 5. Propose des jeux d'imitation de geste, de comportement ou d'expression
- ☐ 6. Associe des gestes ou des mimiques aux chansons ou aux comptines
- ☐ 7. Reproduit l'expression faciale du poupon qui communique avec elle
- ☐ 8. Ajuste son comportement ou son expression en fonction de la réaction du poupon

.../8

### 3.3.5 L'éducatrice décode efficacement les messages des poupons

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Décode efficacement les messages fournis par les pleurs des poupons
- ☐ 2. Décode efficacement les messages fournis par les expressions faciales des poupons
- ☐ 3. Décode efficacement les messages fournis par les gestes des poupons
- ☐ 4. Décode efficacement les messages fournis par les attitudes des poupons
- ☐ 5. Décode efficacement les messages sonores des poupons (gazouillis, sons divers)
- ☐ 6. Décode efficacement les messages verbaux des poupons (syllabes, mots)
- ☐ 7. Agit en tant qu'interprète pour transmettre le message d'un poupon à un autre
- ☐ 8. Vérifie sa compréhension des messages en utilisant le reflet, la reformulation, la répétition ou le questionnement

.../8

### 3.3.6 L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux poupons.

#### Caractéristiques d'un langage inapproprié :

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit)
- ☐ 2. Sacre

.../2

#### Caractéristiques d'un langage approprié :

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés
- ☐ 2. Enrichit le vocabulaire des poupons en leur proposant des images ou des objets concrets pour découvrir le sens des nouveaux mots
- ☐ 3. Utilise généralement le prénom du poupon pour le désigner
- ☐ 4. Utilise une syntaxe simple et correcte (utilise la 2<sup>e</sup> personne du pluriel pour parler au groupe, etc.)
- ☐ 5. Utilise un ton de voix varié
- ☐ 6. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations (ton ferme pour démontrer son désaccord, ton dynamique pour proposer une activité, ton empathique face au poupon qui pleure, etc.)
- ☐ 7. Parle d'elle-même au « je »
- ☐ 8. Utilise des phrases courtes
- ☐ 9. Utilise des mots précis pour désigner des objets plutôt que « ça », « ceci », etc.

.../9

### 3.3.7 L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les poupons

#### A – Éléments à éviter :

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Interdit les interactions entre les poupons (par exemple, elle demande aux poupons de garder silence pour se concentrer sur leur activité, de ne pas regarder ce que les autres font, etc.)
- ☐ 2. Impose des compagnonnages non désirés entre les poupons, force deux poupons à jouer ensemble même s'ils ne le veulent pas, sépare des amis, etc.

.../2

#### B – Éléments à promouvoir :

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour diriger les poupons les uns vers les autres, tout au long de la journée
- ☐ 2. Soutient les interactions positives entre les poupons du groupe (poupons qui ont du plaisir ensemble, qui rient, qui partagent, etc.)
- ☐ 3. Fait respecter les « limites territoriales » des poupons
- ☐ 4. Intervient auprès des poupons pour qu'ils diminuent le bruit lorsqu'il est excessif et qu'il nuit aux interactions
- ☐ 5. Nomme les sentiments des poupons aux autres poupons
- ☐ 6. Agit comme modèle pour illustrer des gestes acceptables
- ☐ 7. Renforce positivement les gestes d'affection entre les poupons

.../7

### 3.3.8 L'éducatrice ausculte l'expression des besoins et des sentiments par les poupons

#### Comportements à promouvoir :

#### L'éducatrice :

- ☐ 1. Nomme les sentiments ou les besoins qu'elle décode chez le poupon qui ne peut s'exprimer ou elle invite le poupon à nommer les besoins ou les sentiments qu'il éprouve
- ☐ 2. Accepte les sentiments du poupon
- ☐ 3. Accepte les besoins du poupon
- ☐ 4. Tolère les actes de menace ritualisés des poupons
- ☐ 5. Réagit aux demandes d'aide directes ou indirectes d'un poupon (pleurs, retrait, inactivité, etc.)
- ☐ 6. Prend le temps de soutenir le poupon dans sa recherche de solutions pour faire face aux sentiments ou aux besoins qu'il éprouve
- ☐ 7. Utilise le reflet pour verbaliser les sentiments qu'elle perçoit chez le poupon
- ☐ 8. Aide le poupon à se réorganiser lorsqu'il est envahi par l'émotion
- ☐ 9. Suggère des pistes de solution au poupon s'il se montre disponible ou s'il le demande
- ☐ 10. Parle au poupon sur un ton qui démontre son empathie
- ☐ 11. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité (ouvre les bras, se place à la hauteur du poupon, etc.)

.../11



3.3.9 L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments	
Comportement à éviter :	Comportements à privilégier :
<input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites ou ses sentiments en dramatisant avec excès ou en culpabilisant un poupon .../1	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Exprime ses attentes (par exemple, « Je voudrais que... ») <input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement son désaccord ou ses limites (par exemple, « Je ne veux pas que tu mettes tes mains dans ma figure. ») <input type="checkbox"/> 3. Exprime fermement son désaccord ou ses limites <input type="checkbox"/> 4. Exprime ses besoins (par exemple, « J'aurais besoin de calme ce matin... ») <input type="checkbox"/> 5. Exprime ses sentiments (par exemple, « Je suis triste ce matin... ») <input type="checkbox"/> 6. Parle au « je » ou en formulant des « messages je » pour exprimer ses besoins, ses attentes ou ses limites <input type="checkbox"/> 7. Explique au poupon les raisons qui justifient ses besoins, ses sentiments, ses attentes ou ses limites (par exemple, « ...parce que j'ai mal à la tête ») <input type="checkbox"/> 8. Ne dévoile pas de l'information trop intime ou déplacée (information d'un niveau trop intime ou qui ne tient pas compte de l'âge des poupons) .../8

3.3.10 L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les poupons	
A – Comportements à éviter :	B – Comportements à privilégier :
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Utilise des qualificatifs blessants ou des étiquettes pour désigner les poupons <input type="checkbox"/> 2. Démonstre une attitude agressive .../2	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les poupons <input type="checkbox"/> 2. A des gestes doux <input type="checkbox"/> 3. Accorde une attention positive à chacun des poupons <input type="checkbox"/> 4. Utilise des gestes d'apaisement lorsque nécessaire <input type="checkbox"/> 5. Réagit calmement <input type="checkbox"/> 6. Démonstre de l'entrain et de la vivacité <input type="checkbox"/> 7. Joue, s'amuse avec les poupons <input type="checkbox"/> 8. Sourit ou rit avec les poupons <input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de complicité avec les poupons <input type="checkbox"/> 10. Démonstre sa disponibilité aux poupons de façon non verbale et verbale <input type="checkbox"/> 11. Fait preuve de patience face aux demandes de répétition, aux hésitations ou aux erreurs des poupons <input type="checkbox"/> 12. Répond aux questions des poupons de façon authentique et sincère .../12

3.3.11 Tout autre membre du personnel en présence du groupe de poupons – pour des périodes autres que l'accueil ou la fin de la journée – contribue au climat harmonieux	
99. Ne s'applique pas si aucun autre membre du personnel n'est en présence des poupons pour des périodes autres que l'accueil et la fin de la journée	
A – Comportements à éviter :	B – Comportements à privilégier :
<b>Tout autre membre du personnel :</b> <input type="checkbox"/> 1. Crie, sacré ou emploie un langage vulgaire <input type="checkbox"/> 2. A des gestes brusques ou agressifs envers les poupons <input type="checkbox"/> 3. Emploie la punition, la menace ou le chantage comme mode de confrontation avec les poupons <input type="checkbox"/> 4. N'intervient pas auprès d'un poupon qui erre ou lorsque le groupe se désorganise <input type="checkbox"/> 5. Met en danger la santé ou la sécurité des poupons .../5	<b>Tout autre membre du personnel :</b> <input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les poupons <input type="checkbox"/> 2. Accorde une attention positive aux poupons <input type="checkbox"/> 3. Sourit ou rit avec les poupons <input type="checkbox"/> 4. Fait preuve de complicité avec les poupons <input type="checkbox"/> 5. Joue, s'amuse avec les poupons <input type="checkbox"/> 6. Entre en communication avec les poupons en utilisant un langage approprié <input type="checkbox"/> 7. Propose une activité stimulante aux poupons <input type="checkbox"/> 8. Poursuit l'activité en cours au moment de son arrivée avec les poupons <input type="checkbox"/> 9. Applique les consignes habituelles du groupe <input type="checkbox"/> 10. Propose des responsabilités aux poupons <input type="checkbox"/> 11. Intervient de façon démocratique pour régler un conflit <input type="checkbox"/> 12. Participe aux tâches connexes pour soutenir l'éducatrice .../12

#### 4. L'interaction de l'éducatrice avec les parents

4.1 La continuité de l'intervention entre l'éducatrice et la famille est privilégiée par des échanges (entrevue)
<input type="checkbox"/> 1. Échanges de propos informels à l'arrivée ou au départ des poupons <input type="checkbox"/> 2. Rencontre individuelle statutaire avec les parents au moins une fois par année <input type="checkbox"/> 3. Rencontre individuelle avec les parents au besoin <input type="checkbox"/> 4. Réunion avec tous les parents de la pouponnière au moins une fois par année <input type="checkbox"/> 5. Communication écrite avec les parents (lettre, journal de bord, petit mot dans le casier, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Participation de membres de la famille du poupon à des sorties (cueillette de pommes, cabane à sucre, etc.) ou à des événements spéciaux au service de garde (fête de Noël, fin d'année, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Invitation aux parents à apporter du matériel, des objets de la maison, de la culture d'origine <input type="checkbox"/> 8. Participation de membres de la famille du poupon à des activités de la pouponnière <input type="checkbox"/> 9. Communication téléphonique entre l'éducatrice et les parents <input type="checkbox"/> 10. Visite de l'éducatrice dans la famille du poupon .../10

#### 4.2 Les sujets d'échanges avec les parents soutiennent la qualité (entrevue)

- ☐ 1. Fonctionnement et orientation de l'éducatrice et du groupe des poupons (programmation des activités, orientation des activités, horaire d'une journée type, besoins physiologiques des poupons du groupe d'âge, passage d'une étape de développement à une autre, etc.)
- ☐ 2. Programme éducatif (aménagement des lieux, structuration des activités, interactions de l'éducatrice avec les poupons, etc.) du service de garde
- ☐ 3. Attentes des parents vis-à-vis de l'éducatrice
- ☐ 4. Attentes de l'éducatrice vis-à-vis des parents
- ☐ 5. Information sur le poupon (tempérament, habitudes, etc.)
- ☐ 6. Information sur la condition du poupon (santé, repas, sieste, etc.)
- ☐ 7. Développement des poupons en général
- ☐ 8. Habitudes de la famille (habitudes alimentaires ou de soins, valeurs éducatives, relation parent-poupon, relation avec la fratrie, etc.)
- ☐ 9. Réalités familiales (situation de la famille, événements particuliers comme la naissance d'un nouvel enfant, le divorce des parents ou la mort d'un proche, etc.)
- ☐ 10. Difficultés ou habiletés particulières d'un poupon

.../10

#### 4.3 L'éducatrice collabore avec les parents d'un poupon en difficulté (entrevue)

##### A - Éléments à éviter :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Fait porter aux parents tout le poids de l'intervention auprès du poupon (« Je demande aux parents de régler le problème à la maison »)
- ☐ 2. Fait porter aux parents toute la responsabilité des difficultés du poupon (« C'est la faute des parents! ») ou nie leur compétence (« Avec des parents comme ça, y a rien à espérer! »)
- ☐ 3. Affirme que les parents ne veulent jamais collaborer (« Ce qui arrive à leur poupon ne les intéresse pas » ou « Avec eux, ça donne jamais rien »)
- ☐ 4. Est indifférente à ce que les parents ou le poupon vivent (« Je m'en fous! »)

.../4

##### B - Éléments à privilégier :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Cerne les difficultés du poupon avec le parent
- ☐ 2. Décrit aux parents le comportement du poupon qui pose des difficultés
- ☐ 3. Détermine les causes possibles des difficultés du poupon avec les parents (situation familiale, contexte du service de garde, tempérament du poupon, etc.)
- ☐ 4. Élabore un plan d'intervention en collaboration avec les parents (cohésion dans les interventions, interventions à la maison, au service de garde, etc.)
- ☐ 5. Évalue les résultats des solutions mises en place avec les parents (retour sur les interventions ou le comportement du poupon, etc.)
- ☐ 6. A recours à des ressources (internes ou externes)
- ☐ 7. Demande le consentement des parents avant de faire appel à des ressources externes

.../7

#### 4.4 L'éducatrice soutient les familles dans leur intégration au service de garde (entrevue)

- ☐ 1. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite de la pouponnière par le parent
- ☐ 2. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite de la pouponnière par le poupon
- ☐ 3. L'éducatrice rencontre les parents en dehors de la présence des poupons
- ☐ 4. L'éducatrice remet des documents aux parents
- ☐ 5. L'éducatrice suggère au parent de demeurer dans le local lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 6. L'éducatrice suggère aux parents de laisser le poupon pour de courtes périodes lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 7. L'éducatrice suggère aux parents de rester plus longtemps dans le local lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 8. L'éducatrice prépare l'intégration du poupon (en organisant son espace, en choisissant un pictogramme, etc.)
- ☐ 9. L'éducatrice propose aux poupons des activités exploratoires (du matériel, de l'environnement, des routines, etc.) lors des premiers jours de fréquentation
- ☐ 10. L'éducatrice apprend quelques mots de la langue maternelle (autre que le français ou l'anglais) pour sécuriser le poupon dont la langue maternelle est différente
- ☐ 11. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde un objet de transition appartenant au poupon ou un objet appartenant aux parents
- ☐ 12. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde une ou des photos de sa famille

.../12

## C.4 Échelles d'observation de la qualité éducative (version préscolaire)

## ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

## LE SERVICE DE GARDE PRÉSCOLAIRE

Numéro d'identification du service de garde observé : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Numéro d'identification de la personne qui observe : \_\_\_\_\_

Événements particuliers survenus au cours de la journée d'observation (relevés par l'observatrice ou exprimés par l'éducatrice) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

HORAIRE DU SERVICE DE GARDE DE \_\_\_\_\_ heures \_\_\_\_\_ minutes à \_\_\_\_\_ heures \_\_\_\_\_ minutes

HORAIRE DE :

- ☐ L'ÉDUCATRICE PRINCIPALE ou  
☐ de la REMPLAÇANTE

(a.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min  
 (p.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min

## CONTEXTE GLOBAL DE LA JOURNÉE D'OBSERVATION :

## Horaire de l'observation :

(a.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min  
 (p.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min

## CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES DE LA JOURNÉE :

A – Qui permettent des activités extérieures :

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ensoleillé | <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C |
| <input type="checkbox"/> Nuageux    | <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C |
| <input type="checkbox"/> Variable   | <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C   |
| <input type="checkbox"/> Neige      | <input type="checkbox"/> De -1 à 9 °C  |

B – Qui limitent les activités extérieures possibles :

- ☐ Averses  
☐ 30 °C et +  
☐ De -10 à -19 °C

C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :

- ☐ Pluie continue abondante ou verglas  
☐ Orages  
☐ Vents violents  
☐ - 20 °C et moins

Nombre d'enfants dans le groupe observé : \_\_\_\_\_

Nombre d'enfants dans le local d'appartenance du groupe observé : \_\_\_\_\_

Nombre d'éducatrices attirées au groupe observé (appartenance ou fusionné) : \_\_\_\_\_

Âge de l'enfant le plus jeune présent dans le groupe observé : \_\_\_\_\_ an(s) \_\_\_\_\_ mois

Âge de l'enfant le plus vieux présent dans le groupe observé : \_\_\_\_\_ an(s) \_\_\_\_\_ mois

## 1. Structuration des lieux

### 1.1 Les lieux sont aménagés afin de tenir compte des besoins et des intérêts de tous

#### 1.1.1 Les lieux sont sûrs

A – Éléments à proscrire :	B – Éléments à privilégier :
<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes sans frein</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Barreaux des escaliers ou des rampes intérieures non sécuritaires (espace suffisant pour laisser passer les enfants ou leur tête, permettant à l'enfant de passer en dessous ou de les escalader, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Cordon électrique non enroulé à la portée des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Cordon de rideau ou de store à la portée des enfants sans dispositif pour le rendre sécuritaire</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Escalier dangereux (ouverture sans protection, marches glissantes, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Meuble léger ou instable qu'un enfant peut faire basculer</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Objet coupant, toxique ou dangereux à la portée des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Prise électrique non protégée</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Sac de plastique à la portée des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Tiroir ou armoire contenant du matériel dangereux sans fermeture de sécurité</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Extincteur <del>absent</del> à l'étage du local d'appartenance</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Le ratio réglementaire n'est pas respecté pour une période autre que l'accueil, les jeux extérieurs ou la fin de journée</li> </ul> <p>.../12</p>	<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Couverture personnelle pour chaque enfant</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Couverture personnelle et drap rangés pour éviter la contamination (casier de l'enfant, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Débarbouillettes en nombre suffisant pour tous les soins d'hygiène (2 débarbouillettes par enfant ou une par utilisation) ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Débarbouillettes rangées pour éviter la contamination ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Décorations sécuritaires pour les enfants (absence d'arête ou de morceau coupant, pouvant être avalé ou toxique)</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Détecteur de fumée ou gicleur situé dans le local d'appartenance</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Lavabo ou lavabos propres</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Liste des numéros d'urgence affichée près du téléphone</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Main courante à la hauteur des enfants dans les escaliers</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Mobilier ayant des surfaces lisses (sans échardes, clous ou vis pouvant causer des blessures)</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Pattes de chaise ou de table solides</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Plan d'évacuation affiché</li> <li><input type="checkbox"/> 13. Plancher propre</li> <li><input type="checkbox"/> 14. Poubelle ou poubelles munies d'un couvercle (sauf corbeille à papier)</li> <li><input type="checkbox"/> 15. Protège-côins pour arrondir les coins d'un meuble ou meubles ayant des coins arrondis</li> <li><input type="checkbox"/> 16. Protège-doigts sur le côté extérieur des portes du local</li> <li><input type="checkbox"/> 17. Protège-doigts sur le côté intérieur des portes du local</li> <li><input type="checkbox"/> 18. Radiateur ou radiateurs recouverts</li> <li><input type="checkbox"/> 19. Téléphone ou intercom dans le local</li> </ul> <p>.../10</p>

#### 1.1.2 Les lieux sont accueillants

<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Les lieux sont bien aérés (fenêtre ouvrant sur l'extérieur, circulation d'air, air renouvelé, ventilateur, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Les lieux sont calmes (bruits modérés à l'intérieur provenant d'appareils électroménagers, du téléphone, de cris et de pleurs des enfants, de cris de l'éducatrice, radio jouant continuellement ou bruits modérés provenant de l'extérieur, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Les lieux sont en bon état (peinture non écaillée, fenêtres propres, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Les lieux sont tempérés (température agréable : pas de variation de température, température dans la zone de confort soit autour de 20 °C, sauf pendant des périodes de grosse chaleur, sans courant d'air, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Les lieux sont bien éclairés (possibilité d'ajuster l'intensité de l'éclairage, lumière d'appoint dans certaines parties du local, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Les lieux sont dégagés (le mobilier et l'équipement n'occupent pas la majorité de l'espace au sol, les enfants ont assez d'espace pour jouer par terre, peu de risque de collision entre les enfants ou avec le mobilier ou l'équipement, facilité de circuler entre les aires de jeux, etc.)</li> </ul> <p>.../6</p>
---

#### 1.1.3 L'aménagement des lieux est flexible et il permet de varier les formes de regroupement des enfants

A – Ameublement et équipement mobiles et polyvalents	B – Espace pour réaliser des activités de groupe ou des rassemblements	C – Local d'appartenance aménagé pour permettre la réalisation des activités de sous-groupes	D – Espace pour se retirer dans le local d'appartenance
<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Armoire polyvalente</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Bacs de rangement</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Chaises autonomes de la table ou du mur</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Chariot de rangement</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Mezzanine</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Module pour imiter mobile</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Module de psychomotricité mobile</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Paniers de jouets qui s'empilent</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Paravent ou cloison mobile</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Tables mobiles</li> </ul> <p>.../11</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. La cour extérieure peut être utilisée pour réaliser des activités de groupe ou des rassemblements</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Il y a un endroit intérieur (salle multifonctionnelle) où les enfants peuvent réaliser des activités de groupe ou des rassemblements en dehors du local d'appartenance</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Le local d'appartenance est suffisamment grand pour permettre de réaliser des activités de groupe en déplaçant le mobilier</li> <li><input type="checkbox"/> 4. L'espace est aménagé pour réaliser des activités de groupe dans le local d'appartenance sans avoir à déplacer le mobilier</li> </ul> <p>.../4</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Le local est divisé en aires pour permettre plusieurs types de jeux en même temps</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Les aires sont bien délimitées par des repères physiques (mobilier, paravent, lignes au sol, modules, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Les aires peuvent être agrandies ou réduites facilement pour répondre aux besoins des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Les aires de jeux sont facilement accessibles</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Les aires de jeux ne bloquent pas le passage vers la sortie du local</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Le matériel est regroupé en cohérence avec l'aire de jeux (les blocs dans l'aire de construction, le matériel d'arts plastiques dans l'aire d'arts plastiques)</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux en quantité suffisante</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Les aires de jeux sont équipées de mobilier, d'équipement et de matériaux stimulants</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Les aires de jeux sont suffisamment grandes pour permettre à 3 enfants et/ou plus d'y jouer</li> </ul> <p>.../9</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Il y a au moins un endroit pour permettre aux enfants de se retirer du groupe</li> <li><input type="checkbox"/> 2. L'aire ou les aires pour se retirer servent uniquement pour la détente et jamais comme lieu de punition</li> <li><input type="checkbox"/> 3. L'aire ou les aires pour se retirer sont confortables</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Il est facile de voir à l'intérieur des endroits qui servent aux enfants pour se retirer</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Il y a une ou des consignes, une ou des photos ou un ou des pictogrammes pour assurer la tranquillité des enfants qui se retirent</li> </ul> <p>.../5</p>



#### 1.1.4 Les lieux permettent différents types d'activités

Une même aire peut servir à deux types d'activités : cocher à chaque fois.

##### Présence d'aire :

- ☐ 1. De jeux symboliques
- ☐ 2. D'arts plastiques
- ☐ 3. De construction ou de blocs
- ☐ 4. De jeux de manipulation ou jeux de table
- ☐ 5. De lecture
- ☐ 6. De jeux moteurs
- ☐ 7. De musique (écoute ou production)
- ☐ 8. De menuiserie
- ☐ 9. De jeux d'eau
- ☐ 10. De jeux de sable
- ☐ 11. De jeux scientifiques

.../11

#### 1.1.5 Les lieux sont aménagés afin de permettre une complémentarité des activités

- ☐ 1. Aire d'arts plastiques près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 2. Aires de construction et de jeux symboliques à proximité
- ☐ 3. Aires de jeux de sable près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 4. Aires de jeux d'eau près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 5. Aire de lecture près de l'aire d'écoute de musique
- ☐ 6. Aire de lecture à l'écart des aires de circulation
- ☐ 7. Aire de lecture loin des jeux symboliques
- ☐ 8. Aire de lecture loin des jeux de construction
- ☐ 9. Aire de lecture située dans un lieu où l'enfant peut se retirer

.../9

#### 1.1.6 Les lieux sont aménagés pour répondre aux besoins et aux intérêts des enfants

- ☐ 1. La ou les tables pour jouer ou manger sont à la hauteur des enfants
- ☐ 2. Les chaises sont à la hauteur des enfants
- ☐ 3. Il y a des coussins, un tapis ou un pouf pour que les enfants s'installent par terre confortablement
- ☐ 4. Les enfants ont un endroit personnel pour mettre leurs effets (couverture, objet de transition, verre, couches, etc.) à l'intérieur du local d'appartenance
- ☐ 5. Un endroit précis est réservé pour ranger seulement les réalisations des enfants
- ☐ 6. Les réalisations et les explorations des enfants sont affichées
- ☐ 7. La décoration reprend les thèmes adaptés au niveau de développement des enfants (animaux, personnages connus, vie quotidienne, etc.)
- ☐ 8. La décoration reflète la vie des enfants (photos des sorties, des activités dans le service de garde, photos des parents, de la fratrie, etc.)
- ☐ 9. Les éléments décoratifs sont disposés pour que les enfants puissent les voir aisément (à leur hauteur, etc.)
- ☐ 10. La majorité des éléments décoratifs sont protégés pour permettre aux enfants d'y toucher (plastifiés, etc.)

.../10

#### 1.1.7 L'aménagement du service de garde tient compte des besoins de l'éducatrice

##### Présence de :

- ☐ 1. Chaise berçante, causeuse ou fauteuil
- ☐ 2. Casier ou étagère pour les effets personnels de l'éducatrice rangés de façon sécuritaire (non accessibles aux enfants, à l'abri du vol, etc.)
- ☐ 3. Chaise à la taille de l'éducatrice ou chaise
- ☐ 4. Centre de ressources ou bibliothèque contenant des outils de référence sur les services de garde éducatifs ou sur le développement des enfants (peut être à l'extérieur du local d'appartenance)
- ☐ 5. Escabeau, marchepied sécuritaire ou rien n'est rangé au-dessus de la hauteur des épaules
- ☐ 6. Équipement (lavabo, table à langer) à la hauteur de l'éducatrice
- ☐ 7. Installation où l'éducatrice peut écrire confortablement dans le local (table ou comptoir à sa hauteur, etc.)
- ☐ 8. Marchepied ou escalier pour que les enfants puissent accéder à l'équipement (lavabo, table à langer, fontaine, etc.)
- ☐ 9. Objets lourds rangés au-dessous de la hauteur des épaules de l'éducatrice
- ☐ 10. Salle du personnel (autre que le bureau de la gestionnaire)
- ☐ 11. Téléphone disponible dans un lieu discret (peut être dans le local d'appartenance) ou téléphone sans fil
- ☐ 12. Toilette à la hauteur de l'éducatrice (peut être à l'extérieur du local d'appartenance)

.../12

#### 1.1.8 L'aménagement des lieux permet aux enfants d'avoir un contact direct avec le matériel : de le choisir, de le manipuler et de le ranger

##### Présence de :

- ☐ 1. Le La majorité du matériel est à la vue des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 2. La majorité du matériel est à la portée des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 3. Le matériel est classifié pour favoriser le jeu (par dimension du développement, à proximité des aires de jeux, par habitat des enfants, etc.)
- ☐ 4. La majorité du matériel est rangé dans des bacs accessibles aux enfants
- ☐ 5. Les lieux de rangement sont organisés pour que les enfants puissent classer, trier et associer
- ☐ 6. Les lieux de rangement sont identifiés par un moyen compréhensible pour les enfants (pictogramme, photo, spécimen d'objet, etc.)
- ☐ 7. Le matériel est organisé pour suggérer des jeux aux enfants (blocs empilés ou placés en cercle, poupée installée dans une chaise haute, etc.)

.../7



### 1.1.9 L'environnement répond aux besoins particuliers de certains enfants

- ☐ 1. Il y a une rampe d'accès au service de garde permettant l'accès aux fauteuils roulants, aux poussettes, aux bôquillos, etc.
- ☐ 2. La cour extérieure comprend un sentier asphalté assez large pour un fauteuil roulant
- ☐ 3. Les portes qui ouvrent vers l'extérieur offrent un dégagement suffisant pour laisser passer un fauteuil roulant
- ☐ 4. Il y a un ascenseur dans le service de garde s'il est sur plus d'un étage ou il existe une rampe entre les niveaux
- ☐ 5. Il y a des barres de soutien dans les corridors
- ☐ 6. Il y a des barres de soutien dans le local
- ☐ 7. Il y a des barres de soutien dans la toilette
- ☐ 8. La sol du local est recouvert de tapis amovibles dans certaines aires plus bruyantes ou le sol est recouvert d'un revêtement amortissant
- ☐ 9. Les pattes des chaises ou des tables sont recouvertes de balles de tennis pour être moins bruyantes lorsqu'elles sont déplacées
- ☐ 10. La liste des allergies des enfants est affichée dans le local
- ☐ 11. Des mesures sont prises pour protéger les enfants ayant des allergies (photos, aménagement des repas, épipen accessible, etc.)
- ☐ 12. Il y a des ciseaux pour gaucher
- ☐ 13. Les pictogrammes sont contrastés (couleurs, textures, etc.)
- ☐ 14. Il y a un espace réservé pour offrir des soins personnalisés à un enfant malade ou ayant besoin de soins particuliers
- ☐ 15. Il y a de l'équipement, des jouets ou des ustensiles transformés ou achetés, pour répondre aux besoins particuliers de certains enfants (chaise munie d'un soutien pour la tête, cuillère avec gros manche pour favoriser la prise, assiette ou jeux avec ventouse antidérapante, etc.)

.../15

## 1.2 L'aménagement des lieux favorise toutes les dimensions du développement des enfants

### 1.2.1 Le matériel est adapté aux besoins des enfants

A – Matériel sécuritaire	B – Matériel en quantité suffisante	C – Matériel est en bon état	D – Matériel de différentes provenances
<b>Éléments non sécuritaires :</b>	<b>Éléments à privilégier :</b>	<b>Éléments à privilégier :</b>	<b>Éléments à privilégier :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Matériel avec éclat qui peut blesser, couper, etc.</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Matériel avec de petites pièces qui se détachent et qui peuvent être avalées</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Matériel de laille ne correspondant pas aux normes d'étouffement (voir gabarit)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Matériel détérioré qui met en danger les enfants (rembourrage pouvant être avalé, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Matériel contenant un produit toxique pouvant être avalé ou sucé</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Matériel dangereux laissé à l'usage des enfants sans surveillance (ciseaux, cordes à danser, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Objet, jeu ou matériel déposé pouvant tomber sur les enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. En nombre suffisant pour le nombre des enfants du groupe</li> <li><input type="checkbox"/> 2. En plusieurs exemplaires pour ce qui est de certains jouets polyvalents ou populaires</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Matériel rangé dans le local d'appartenance pour en permettre la rotation</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Matériel rangé à l'extérieur du local d'appartenance pour en permettre la rotation (local de réserve)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Matériel apporté de la maison par les enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Propre</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Bon état (livres dont les pages ne sont pas déchirées ou colorées, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Attrayant (jeux aux couleurs vives, graphisme simple, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Complet (il ne manque pas de pièces aux casse-têtes, aux jeux d'encastrement, les poupées ont tous leurs membres, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Réalisant (fabriqué à partir de matériaux résistants, de bonne qualité, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Matériel de fabrication commerciale</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Matériel fait maison</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Objets de la vie courante grandeur réelle (ustensiles de cuisine, broches, bigoudis, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Répliques miniaturisées (ustensiles de cuisine, aliments, outils, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Matériel de récupération</li> </ul>

.../7

### 1.2.2 Le matériel favorise toutes les dimensions du développement

A – Matériel favorisant spécifiquement la dimension psychomotrice	B – Matériel favorisant spécifiquement la dimension intellectuelle	C – Matériel favorisant spécifiquement la dimension socioaffective	D – Matériel favorisant spécifiquement la dimension langagière	E – Matériel favorisant spécifiquement la créativité
<b>Présence de :</b>	<b>Présence de :</b>	<b>Présence de :</b>	<b>Présence de :</b>	<b>Présence de :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Bac à eau</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Bac à sable</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Balles</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Ballons</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Ballon sautoir</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Blocs (différentes tailles)</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Boîtes de carton de tailles différentes</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Camions</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Cerceaux</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Ciseaux</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Cordes à danser</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Gros véhicules que les enfants peuvent pousser, tirer ou enfourcher</li> <li><input type="checkbox"/> 13. Jouets pour l'eau ou le sable (pelle, seau, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 14. Matériel à empiler</li> <li><input type="checkbox"/> 15. Matériel à enfiler</li> <li><input type="checkbox"/> 16. Petites autos</li> <li><input type="checkbox"/> 17. Rubans rythmiques</li> <li><input type="checkbox"/> 18. Savon à bulles</li> <li><input type="checkbox"/> 19. Structure psychomotrice pour grimper (échelle, glissière, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 20. Tapis pour rouler ou ramper</li> <li><input type="checkbox"/> 21. Tunnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Boîte à surprise</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Calendrier</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Casse-têtes</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Contenants de plastique emboîtables</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Horloge</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Jeux de dominos</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Jeux d'encastrement</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Jeux de règles ou de société</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Jeux de manipulation (Monsieur Patate, matériel à lacer, à attacher, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Jeux de mémoire</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Lego, matériel de construction</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Matériel scientifique</li> <li><input type="checkbox"/> 13. Matériel à classer ou à sérier</li> <li><input type="checkbox"/> 14. Matériel informatique (cédérom, Internet, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 15. Objet à vider et à transvider (entonnoir, tasse à mesurer, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Accessoires pour poupées</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Accessoires pour se déguiser (chapeaux, sacs à main, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Accessoires représentant des milieux de vie</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Appareil photo (réel ou réplique)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Coussins ou poufs</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Couverture ou parachute</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Figurines (animaux, personnages, canard, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Miroir à la hauteur des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Mobilier pour imiter (maisonnette, étable, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Modèles réduits (forme, garage, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Maquillage</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Objets en peluche ou en tissu</li> <li><input type="checkbox"/> 13. Poupées</li> <li><input type="checkbox"/> 14. Poussette</li> <li><input type="checkbox"/> 15. Vêtements de déguisement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Affiche</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Album photos</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Appareil d'enregistrement</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Appareil pour écouter</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Cassettes audio, CD</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Machine à écrire ou clavier d'ordinateur</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Imagier</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Jouets sonores</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Lettres en plastique, en feutrine, en carton</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Livres</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Marionnettes</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Ordinateur</li> <li><input type="checkbox"/> 13. Photos affichées</li> <li><input type="checkbox"/> 14. Tableau</li> <li><input type="checkbox"/> 15. Téléphonie (réel ou réplique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Argile</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Catalogues ou revues</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Colle, ruban adhésif ou agrafeuse</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Craies</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Crayons</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Éléments naturels (cocottes, feuilles, coquillages)</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Instruments de musique</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Imprimante</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Matériel recyclé</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Morceaux de bois</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Papier (blanc, de couleur, cartonné, journal, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Papier, carton pour réalisations collectives</li> <li><input type="checkbox"/> 13. Pâte à modeler</li> <li><input type="checkbox"/> 14. Peinture</li> <li><input type="checkbox"/> 15. Pinceaux, tampon encreur, rouleaux, éponges, etc.</li> <li><input type="checkbox"/> 16. Tissu, laine, ouate, etc.</li> </ul>

.../21

### 1.2.3 Le matériel stimule les sens de l'enfant

Présence de matériel à explorer en ce qui concerne les :

- ☐ 1. Odeurs (pochette, crayons odorants, etc.)
- ☐ 2. Textures (coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, etc.)
- ☐ 3. Couleurs (papier cellophane de couleur, prisme, etc.)
- ☐ 4. Sons (clochettes, mobiles, hochets, etc.)

.../4

### 1.2.4 Le matériel reflète la diversité des réalités familiales et culturelles

Présence de :

- ☐ 1. Cassette de musique du monde ou chansons en plusieurs langues (autres que le français ou l'anglais)
- ☐ 2. Dégustations de cultures diverses
- ☐ 3. Accessoires de cultures diverses (sacs, paniers, etc.)
- ☐ 4. Livres représentant des réalités familiales diverses
- ☐ 5. Livres représentant des réalités culturelles diverses
- ☐ 6. Livres écrits en langues ou en alphabets différents
- ☐ 7. Monnaie, timbres ou cartes (postales, de Noël, etc.) provenant de pays différents
- ☐ 8. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités familiales
- ☐ 9. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités culturelles
- ☐ 10. Poupées représentant des origines ethniques diverses
- ☐ 11. Poupées sexuées
- ☐ 12. Ustensiles de cuisine d'origines diverses

.../12

## 2. La structuration et la variation des types d'activités

### 2.1 La planification des activités par l'éducatrice

#### 2.1.1 L'éducatrice planifie adéquatement les activités de son groupe (entrevue)

<input type="checkbox"/> Il n'y a pas de planification. OU La planification est effectuée par une autre personne que l'éducatrice OU La planification n'est pas mise par écrit	<input type="checkbox"/> La planification est mise par écrit par l'éducatrice ET La planification est rédigée pour plus d'une semaine à la fois	<input type="checkbox"/> La planification est mise par écrit par l'éducatrice pour une période n'excédant pas une semaine	<input type="checkbox"/> La planification est mise par écrit par l'éducatrice pour une période n'excédant pas une semaine ET Elle est affichée pour les parents, les autres membres du personnel ou de la direction ou elle est remise aux parents, aux autres membres du personnel ou de la direction
--	---	---	--

#### 2.1.2 La planification est appliquée avec souplesse (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

#### Planification des activités

- ☐ 2. La planification est révisée tous les jours ou toutes les semaines
- ☐ 3. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des imprévus dans l'horaire dus à l'organisation du service de garde (dîner en retard, remplaçante en retard, etc.)
- ☐ 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des enfants
- ☐ 5. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte d'événements imprévus
- ☐ 6. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte du temps qu'il fait
- ☐ 7. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence ou de l'absence de certains enfants ou du nombre d'enfants absents
- ☐ 8. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de l'état de santé ou de l'humeur des enfants
- ☐ 9. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence d'une personne de l'extérieur (stagiaire, observatrice, conseillère pédagogique, parent, etc.)

.../9

#### 2.1.3 L'éducatrice utilise des ressources humaines et matérielles pour la soutenir dans sa planification (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

#### Ressources humaines et matérielles utilisées

- ☐ 2. Programme éducatif des CPE
- ☐ 3. Revue, bulletin d'association professionnelle
- ☐ 4. Livres personnels
- ☐ 5. Centre de documentation dans le service de garde
- ☐ 6. Internet
- ☐ 7. Bibliothèque ou centre de documentation
- ☐ 8. Banque d'activités
- ☐ 9. Échanges avec les parents
- ☐ 10. Discussions avec des collègues
- ☐ 11. Échanges avec la coordonnatrice pédagogique

.../11

## 2.1.4 Des sources d'inspiration pertinentes orientent l'éducatrice pour planifier les activités du groupe d'enfants (entrevue)

☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

### Sources d'inspiration pertinentes

- ☐ 2. Des thèmes
- ☐ 3. Des événements traditionnels (Noël, Halloween, Fête des mères, etc.)
- ☐ 4. Des événements saisonniers (automne, cueillette des pommes, etc.) ou le temps qu'il fait
- ☐ 5. La connaissance du développement des enfants
- ☐ 6. Les intérêts ou les besoins des enfants
- ☐ 7. Les intérêts ou les passions de l'éducatrice
- ☐ 8. Les forces ou les habiletés des enfants
- ☐ 9. Le passage d'un enfant d'un stade de développement à un autre
- ☐ 10. Les demandes des enfants

.../10

## 2.2 L'observation des enfants

### 2.2.1 L'éducatrice s'organise pour observer les enfants

#### Comportement de l'éducatrice pour organiser ses observations

L'éducatrice :

- ☐ 1. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour observer ces derniers
- ☐ 2. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour consigner ses observations sur ces derniers
- ☐ 3. Utilise un ou des moyens mnémotechniques pour se rappeler les faits observés dans le feu de l'action (bloc-notes à portée de la main, babillard, feuilles épinglées au mur dans différents coins du local, photographies, objets mis de côté identifiés au nom de l'enfant, etc.)
- ☐ 4. Se place dans le local pour voir la majorité des enfants
- ☐ 5. Se place à la hauteur des enfants pour avoir le même point d'observation qu'eux
- ☐ 6. Utilise des outils d'observation méthodiques
- ☐ 7. Note au fur et à mesure, dans un rapport écrit, les principales observations concernant les activités de l'enfant

.../7

### 2.2.2 À la suite de ses observations, l'éducatrice note de l'information pertinente (entrevue)

Elle note :

- ☐ 1. Un événement inhabituel qui survient
- ☐ 2. Des interactions entre les enfants
- ☐ 3. Une activité réalisée par l'enfant
- ☐ 4. Une habileté nouvelle développée par l'enfant
- ☐ 5. Un intérêt nouveau ou récurrent de l'enfant
- ☐ 6. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités par l'enfant
- ☐ 7. Les hostilités de l'enfant face à des situations nouvelles ou inhabituelles
- ☐ 8. Une difficulté particulière rencontrée par l'enfant
- ☐ 9. Des informations sur les activités de base (manger, dormir, boire et éliminer)
- ☐ 10. Des informations sur l'humeur de l'enfant

.../10

### 2.2.3 L'éducatrice donne suite à ses observations (entrevue)

L'éducatrice :

- ☐ 1. Transmet les données de ses observations aux parents
- ☐ 2. Détermine une activité à entreprendre avec un enfant ou un groupe d'enfants
- ☐ 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un enfant
- ☐ 4. Cible une ou des transformations à apporter à l'aménagement
- ☐ 5. Choisit du matériel à ajouter ou à retirer
- ☐ 6. Détermine les relations interpersonnelles à soutenir
- ☐ 7. Transmet les données de ses observations aux professionnels concernés
- ☐ 8. Discute des interventions à effectuer auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants avec les autres membres du personnel qui interviennent auprès d'eux

.../8

## 2.3 L'horaire de la journée

### 2.3.1 La séquence des principaux éléments de la journée est soignée, mais elle permet aux enfants de développer des repères dans le temps

Caractéristiques des éléments de la séquence d'activités de la journée :

- ☐ 1. La séquence des éléments de la journée est connue des enfants ou elle leur est rappelée fréquemment pour qu'ils la connaissent
- ☐ 2. La séquence des éléments de la journée est affichée pour les parents et pour les autres membres du personnel
- ☐ 3. La séquence des éléments de la journée est affichée sous forme de pictogrammes, de dessins ou de photos pour les enfants
- ☐ 4. La séquence des principaux éléments de la journée est flexible : les heures de début et de fin des différentes activités peuvent être modifiées pour répondre à un besoin des enfants
- ☐ 5. L'organisation du service de garde soutient l'éducatrice qui apporte des changements à la longueur des activités
- ☐ 6. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils puissent se repérer dans la journée (sablier, horloge, calendrier, etc.)
- ☐ 7. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils développent des repères dans l'année (calendrier, tableau de la météo, indices saisonniers, etc.)

.../7



### 2.3.2 La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des enfants d'équilibrer leur énergie

Dans la séquence des activités de la journée :

- ☐ 1. Les heures de collation sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des enfants
- ☐ 2. Les heures de collation ne sont pas trop rapprochées ni trop éloignées des heures des repas
- ☐ 3. L'heure du dîner est déterminée en fonction du rythme biologique des enfants
- ☐ 4. La séquence des activités alterne les moments où les enfants peuvent bouger et les moments plus calmes
- ☐ 5. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par l'enfant et à celles qu'amorce l'éducatrice
- ☐ 6. Le temps alloué à chacune des périodes de la journée permet aux enfants de bien les vivre sans être bousculés ni subir des attentes qui entraînent un comportement dérangeant chez les enfants
- ☐ 7. Le temps alloué aux jeux extérieurs varie selon les activités possibles en fonction du temps qu'il fait
- ☐ 8. Le temps alloué au visionnage d'émissions de télé, de films ou de séquences vidéo est flexible et adapté à la capacité d'attention des enfants
- ☐ 9. Il n'y a pas plus d'une période d'allouée pour regarder des émissions de télé, des films ou des séquences vidéo au cours de la journée d'observation

.../9

### 2.3.3 L'horaire de la journée agence différentes formes de regroupement d'enfants de façon équilibrée

Formes de regroupement d'enfants :

- ☐ 1. Groupe mixte (répartition sporadique des enfants)
- ☐ 2. Groupes fusionnés (pour la majeure partie de la journée)
- ☐ 3. Groupe d'appartenance simple
- ☐ 4. Groupes jumelés (pour certaines périodes de la journée)
- ☐ 5. Rassemblement

.../5

### 2.3.4 Les types d'activités varient au cours de la journée

A – Types d'activités à l'intérieur :

- ☐ 1. Activité proposée et réalisée par tous les enfants du groupe à l'intérieur
- ☐ 2. Activité proposée à un sous-groupe d'enfants à l'intérieur
- ☐ 3. Activité proposée en atelier en rotation à l'intérieur
- ☐ 4. Activité proposée en atelier au choix à l'intérieur
- ☐ 5. Jeux libres à l'intérieur
- ☐ 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'intérieur
- ☐ 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) « animée » à l'intérieur

.../7

B – Types d'activités à l'extérieur :

- ☐ 1. Temps qu'il fait ne permettant pas d'activités à l'extérieur (voir contexte d'observation)
- ☐ 2. Activité proposée à l'extérieur
- ☐ 3. Activité proposée en atelier en rotation à l'extérieur
- ☐ 4. Activité proposée en atelier au choix à l'extérieur
- ☐ 5. Jeux libres à l'extérieur
- ☐ 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'extérieur
- ☐ 7. Activité de base à l'extérieur (autre que l'accueil ou le départ)

.../7

## 2.4 Les activités ludiques

### 2.4.1 Les jeux libres sont valorisés

Éléments qui démontrent une valorisation des jeux libres :

- ☐ 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités (au moins une période de jeu libre le matin et l'après-midi)
- ☐ 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux enfants d'élaborer un projet et de développer leur jeu
- ☐ 3. Au cours des jeux libres, les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée
- ☐ 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez l'enfant
- ☐ 5. Toutes les aires d'activités sont accessibles aux enfants
- ☐ 6. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des enfants au cours de jeux libres
- ☐ 7. Le nombre d'enfants pouvant se regrouper pour jouer ensemble n'est pas limité a priori par l'éducatrice
- ☐ 8. L'éducatrice ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers ou ponctuels des enfants du groupe

.../8

### 2.4.2 Au cours de l'ensemble des activités, l'enfant peut faire des choix significatifs

A – À éviter :

- ☐ 1. L'éducatrice impose une activité à un enfant contre son gré
- ☐ 2. L'éducatrice impose un ou des compagnons de jeu à un enfant ou elle refuse qu'un enfant joue avec un autre enfant ou avec un groupe d'enfants
- ☐ 3. L'éducatrice impose une seule démarche acceptable pour réaliser une activité

.../3

B – Choix significatifs possibles :

- ☐ 1. L'enfant peut choisir ses compagnons de jeu parmi les enfants de son groupe (sans restriction de la part de l'éducatrice)
- ☐ 2. L'enfant détermine lui-même le déroulement de l'activité (étapes à suivre) ou il peut choisir parmi un éventail de déroulements possibles
- ☐ 3. L'enfant peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu
- ☐ 4. L'enfant détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre
- ☐ 5. L'enfant détermine lui-même les règles du jeu ou les scénarios s'il y a lieu
- ☐ 6. La nature des choix que les enfants doivent faire est adéquate par rapport à leurs capacités
- ☐ 7. L'enfant doit choisir parmi un nombre de possibilités qui tient compte des capacités et de l'expérience des enfants pour faire des choix

.../7

#### 2.4.3. Les activités proposées par l'éducatrice aux enfants de son groupe sont appropriées.

##### Les activités proposées par l'éducatrice :

- ☐ 1. Tiennent compte du stade de développement des enfants du groupe
- ☐ 2. Offrent un défi réaliste aux enfants (assez difficile pour offrir un défi, mais assez facile pour que l'enfant puisse réussir après un processus d'essai/erreur)
- ☐ 3. Correspondent aux intérêts des enfants
- ☐ 4. Stimulent la créativité des enfants
- ☐ 5. Font appel à l'imaginaire des enfants
- ☐ 6. Favorisent le développement des capacités intellectuelles des enfants
- ☐ 7. Correspondent aux besoins ponctuels des enfants (bouger, parler, relaxer, etc.)
- ☐ 8. Intègrent les suggestions des enfants

.../8

#### 2.4.4. Les activités proposées par l'éducatrice favorisent l'apprentissage actif des enfants de son groupe.

##### A - Caractéristique à éviter :

- ☐ 1. L'activité est fermée : une seule démarche est acceptée ou permet de la réussir

.../1

##### B - Caractéristiques d'une activité qui favorise l'apprentissage actif :

- ☐ 1. Le matériel utilisé est varié
- ☐ 2. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples
- ☐ 3. L'activité permet la manipulation directe du matériel par les enfants
- ☐ 4. L'activité permet à tous les enfants de réussir
- ☐ 5. L'activité est ouverte : elle permet aux enfants de faire des choix significatifs et de la réaliser en déterminant eux-mêmes les buts à atteindre et les étapes ou la démarche pour les atteindre
- ☐ 6. L'activité stimule le développement du langage des enfants parce qu'elle les incite à parler avec les autres et à commenter leurs expériences
- ☐ 7. L'activité est organisée de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les enfants plutôt que pour le matériel

.../7

#### 2.4.5. L'éducatrice organise le matériel et l'équipement nécessaires aux activités.

##### Caractéristiques d'une organisation efficace :

- ☐ 1. Le matériel est préparé à l'avance ou le matériel est préparé avec la participation des enfants
- ☐ 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les enfants
- ☐ 3. Si nécessaire, le local est aménagé à l'avance ou le local est aménagé avec la participation des enfants
- ☐ 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les enfants du groupe
- ☐ 5. Les enfants peuvent se servir eux-mêmes du matériel
- ☐ 6. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation sécuritaire du matériel (par exemple, les ciseaux sont utilisés sous surveillance pour les moins de 3 ans)
- ☐ 7. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation hygiénique du matériel (par exemple, une flûte pour chacun des enfants)
- ☐ 8. Pour des activités plus salissantes, l'équipement ou le local est aménagé de façon à réduire le plus possible le nettoyage subséquent
- ☐ 9. Pour des activités plus salissantes, les vêtements des enfants sont protégés ou les enfants ont des vêtements prévus à cet effet
- ☐ 10. L'aménagement octroie à tous les enfants suffisamment d'espace pour ne pas se nuire

.../10

#### 2.4.6. Les ateliers libres ou au choix permettent à l'enfant de s'approprier son processus d'apprentissage (voir 3.1.4 pour l'intervention au cours des ateliers).

- ☐ 1. Il n'y a pas de période d'ateliers libres ou d'ateliers au choix (passer à un autre item)

##### Caractéristiques des périodes d'ateliers libres ou d'ateliers au choix :

- ☐ 2. Les enfants déterminent eux-mêmes leur projet ou ils choisissent leur atelier
- ☐ 3. Les enfants peuvent modifier leur projet ou leur choix au cours de la période
- ☐ 4. Le nombre maximum d'enfants par atelier ou par projet n'est pas déterminé à l'avance
- ☐ 5. Les enfants peuvent choisir leurs compagnons de jeu au cours de la période
- ☐ 6. Les enfants peuvent transporter le matériel d'un coin du local à l'autre, à la seule condition de le rapporter après utilisation
- ☐ 7. Le choix d'ateliers permet aux enfants d'avoir accès à des activités riches et diversifiées ou les enfants sont en ateliers libres
- ☐ 8. Les enfants ont la possibilité de faire un retour avec l'adulte ou avec d'autres enfants, sur ce qu'ils ont fait au cours de la période d'atelier

.../8

#### 2.4.7. Les périodes en groupes jumelés permettent aux enfants de vivre des moments agréables.

##### 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucune période en groupes jumelés

##### À éviter :

- ☐ 1. Les ratios éducatrice/enfants réglementaires ne sont pas respectés
- ☐ 2. L'attention première des éducatrices n'est pas dirigée vers les enfants

.../2

##### À privilégier :

- ☐ 1. Les enfants des deux groupes d'appartenance se voient offrir les mêmes choix d'activités
- ☐ 2. Les enfants des deux groupes d'appartenance ont accès au même matériel au cours de ces périodes
- ☐ 3. Les éducatrices intègrent les suggestions des enfants pour varier les activités proposées
- ☐ 4. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des enfants
- ☐ 5. Le matériel et l'équipement à la disposition des enfants sont en quantité suffisante
- ☐ 6. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des enfants
- ☐ 7. Le nombre d'enfants réunis ne dépasse pas 20 pour les enfants de 4 ans et plus ou 16 pour les enfants de moins de 4 ans
- ☐ 8. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes
- ☐ 9. La durée des groupes jumelés est flexible et elle tient compte de l'intérêt et des besoins des enfants
- ☐ 10. Les éducatrices mettent fin au jumelage lorsque les besoins ou les intérêts des enfants le demandent

.../10

2.4.8 : Lors des périodes en groupes jumelés ou fusionnés, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme	
□ 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucune période en groupes jumelés ou fusionnés	
A – Attitudes à éviter :	B – Attitudes à promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel font montre de relations tendues ou agressives <input type="checkbox"/> 4. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants .../4	<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement ou des groupes jumelés <input type="checkbox"/> 4. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique face aux parents <input type="checkbox"/> 5. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique face aux enfants <input type="checkbox"/> 6. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les conversations des éducatrices respectent les règles d'éthique face aux autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 7. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les membres du personnel ont des interventions cohérentes les uns avec les autres <input type="checkbox"/> 8. Pendant les activités en groupes jumelés ou en groupes fusionnés, les membres du personnel donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../8

2.4.9 : Les périodes de rassemblement permettent aux enfants de vivre des moments agréables en communauté	
□ 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucune période en rassemblement	
A – Éviter :	A – Privilégier :
<input type="checkbox"/> 1. Les ratios éducatrice/enfants réglementaires ne sont pas respectés <input type="checkbox"/> 2. L'attention des éducatrices n'est pas dirigée vers les enfants .../2	<input type="checkbox"/> 1. Les éducatrices proposent des activités ouvertes ou des jeux libres <input type="checkbox"/> 2. Les éducatrices intègrent les suggestions des enfants pour varier les activités proposées <input type="checkbox"/> 3. Les activités proposées correspondent aux intérêts ou aux habiletés des enfants <input type="checkbox"/> 4. Le matériel et l'équipement à la disposition des enfants sont en quantité suffisante <input type="checkbox"/> 5. Le matériel et l'équipement sont adéquats au regard de l'âge des enfants <input type="checkbox"/> 6. Le nombre d'enfants rassemblés dans un local ne dépasse pas 25 à l'intérieur <input type="checkbox"/> 7. Les lieux sont suffisamment vastes pour accueillir le nombre de personnes présentes <input type="checkbox"/> 8. La durée des rassemblements tient compte de l'intérêt et des besoins des enfants <input type="checkbox"/> 9. Les éducatrices mettent fin au rassemblement lorsque les besoins ou les intérêts des enfants le demandent .../9

2.4.10 : Lors des périodes de rassemblement, les membres du personnel présents font preuve de professionnalisme	
□ 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucune période de rassemblement	
A – Attitudes à éviter :	B – Attitudes à promouvoir :
<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel émettent des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants .../3	<input type="checkbox"/> 1. Les membres du personnel présents se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants <input type="checkbox"/> 2. Les membres du personnel présents partagent les responsabilités équitablement entre eux <input type="checkbox"/> 3. Les membres du personnel présents communiquent entre eux au sujet du déroulement des activités du rassemblement <input type="checkbox"/> 4. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique face aux parents <input type="checkbox"/> 5. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique face aux enfants <input type="checkbox"/> 6. Pendant les rassemblements, les conversations des membres du personnel présents respectent les règles d'éthique face aux autres membres du personnel du service de garde <input type="checkbox"/> 7. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents ont des interventions cohérentes les uns avec les autres <input type="checkbox"/> 8. Pendant les rassemblements, les membres du personnel présents donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses .../8

### 3. L'interaction de l'éducatrice avec les enfants

#### 3.1 La valorisation du jeu

3.1.1 : L'éducatrice respecte le jeu des enfants	
L'éducatrice :	
<input type="checkbox"/> 1. Respecte le thème de jeu établi par les enfants <input type="checkbox"/> 2. Respecte le niveau de complexité du jeu établi par les enfants <input type="checkbox"/> 3. Respecte l'objet de jeu déterminé par les enfants <input type="checkbox"/> 4. Respecte les choix de matériel effectués par les enfants <input type="checkbox"/> 5. Respecte les choix des enfants quant à leur compagnon de jeu <input type="checkbox"/> 6. Entre dans le jeu lorsqu'elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des enfants <input type="checkbox"/> 7. Observe et écoute les enfants avant d'entrer dans leur jeu <input type="checkbox"/> 8. Observe et écoute les enfants pendant sa participation au jeu <input type="checkbox"/> 9. Laisse les enfants se concentrer sur leurs jeux <input type="checkbox"/> 10. Accepte que les enfants utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle <input type="checkbox"/> 11. Accepte que les enfants déplacent du mobilier ou du matériel <input type="checkbox"/> 12. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence ou sa participation risquerait d'entraver le jeu .../12	



### 3.1.2 L'éducatrice soutient les initiatives personnelles des enfants dans leurs jeux

Stratégies pour soutenir les initiatives personnelles des enfants :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Met en œuvre les suggestions des enfants pour faire évoluer le jeu
- ☐ 2. Invite les enfants à parler de ce qu'ils font et des projets qu'ils imaginent
- ☐ 3. Permet aux enfants de prendre des risques calculés, c'est-à-dire qui ne mettent pas en cause leur sécurité
- ☐ 4. Incite les enfants à innover et à tester leurs idées
- ☐ 5. Commente de façon précise et concrète les réussites des enfants
- ☐ 6. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les enfants
- ☐ 7. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu, sans insister pour que les enfants adoptent celles-ci
- ☐ 8. Imité ce que font les enfants pour s'intégrer à leur jeu
- ☐ 9. Joue le rôle que les enfants lui proposent dans leurs jeux
- ☐ 10. Demande aux enfants de décrire les « règles » des jeux qu'ils inventent
- ☐ 11. Suit les indices fournis par les enfants sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu
- ☐ 12. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les enfants lui donnent

.../12

### 3.1.3 L'éducatrice crée un climat propice à l'évolution du jeu des enfants

Stratégies pour créer un climat propice à l'évolution du jeu :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Démontre son plaisir d'être avec les enfants au cours des jeux
- ☐ 2. Fait preuve d'humour
- ☐ 3. Reconnaît ou souligne la créativité des enfants dans leurs jeux
- ☐ 4. Fait appel à l'imaginaire des enfants
- ☐ 5. Accorde une attention positive à chacun des enfants
- ☐ 6. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer et se complexifier
- ☐ 7. Accepte de conserver des éléments du jeu en place pour les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure
- ☐ 8. Prend en note des observations sur le jeu des enfants
- ☐ 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans des périodes ultérieures de la journée
- ☐ 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant

.../10

### 3.1.4 L'éducatrice soutient les enfants dans le processus de planification d'ateliers libres ou de choix d'atelier (voir 2.3.6 pour la structuration des ateliers libres ou au choix)

- ☐ 1. Il n'y a pas d'ateliers libres ou au choix (passer à un autre item)

L'éducatrice :

- ☐ 2. Organise des jeux ou des activités pour planifier ou pour choisir son atelier
- ☐ 3. Organise le moment de planification ou de choix d'atelier en formant des sous-groupes, des dyades ou en circulant pour que les enfants choisissent ou planifient individuellement
- ☐ 4. Limite le temps d'attente des enfants lors des moments de planification ou de choix d'ateliers
- ☐ 5. S'assure que les enfants saisissent la nature des activités qui sont proposées dans chacun des ateliers au choix ou les enfants sont en ateliers
- ☐ 6. Permet aux enfants de planifier ou de choisir de façon verbale ou non verbale (en pointant du doigt, en allant chercher un objet, en se dirigeant vers un coin ou un atelier)
- ☐ 7. Accepte que certains enfants élaborent une planification simple et d'autres, une planification plus détaillée
- ☐ 8. Invite les enfants à planifier ou à choisir dans des lieux qui favorisent les contacts
- ☐ 9. S'assure que les enfants peuvent voir le matériel disponible pendant ou avant qu'ils planifient ou qu'ils choisissent
- ☐ 10. Soutient les enfants dans leur planification ou dans leur choix en leur posant des questions ouvertes, en décrivant les choix possibles, en reformulant les idées des enfants, etc
- ☐ 11. Prend le temps nécessaire pour que chaque enfant puisse préciser son choix ou son projet d'atelier
- ☐ 12. Crée un climat détendu au cours de la période de choix d'atelier ou de planification d'atelier
- ☐ 13. Respecte le rythme et les hésitations des enfants (par exemple, offre à un enfant de passer son tour, prend le temps nécessaire pour qu'un enfant clarifie son projet, pose des questions sur un atelier, etc.)

.../13

### 3.1.5 Au cours des activités, l'éducatrice fait preuve de flexibilité

Comportements démontrant la flexibilité :

L'éducatrice :

- ☐ 1. Accepte que les enfants choisissent leurs voisins ou leurs compagnons de jeu
- ☐ 2. Intègre les suggestions des enfants pour apporter une variante à une activité qu'elle propose
- ☐ 3. Se déplace d'un enfant à un autre pour soutenir chacun dans son activité
- ☐ 4. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des enfants au cours d'une activité
- ☐ 5. Organise une nouvelle activité imprévue à la demande des enfants
- ☐ 6. Accepte qu'un enfant entreprenne une autre activité que le reste du groupe
- ☐ 7. Prolonge une activité lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les enfants
- ☐ 8. Soutient un enfant à l'écart, qui décide d'intégrer le groupe au cours d'une activité
- ☐ 9. Met fin à une activité lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt ou d'annul chez les enfants

.../9

3.1.6 Au cours des activités, l'éducatrice soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations
<p><b>L'éducatrice :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Décrit les réalisations des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Décrit les habiletés particulières qui sont utilisées par les enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Questionne ou décrit le procédé ou le processus utilisé par les enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Questionne ou décrit les relations interpersonnelles qui se déroulent au cours de l'action</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Met en relief les relations de coopération entre les enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Respecte les enfants qui sont concentrés sur leurs tâches</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants qui décrivent ce qu'ils font</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Écoute attentivement les enfants qui racontent ce qu'ils font</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Souligne les efforts, les réussites, les difficultés rencontrées sans porter de jugement</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Réinvestit des éléments de jeu dans d'autres situations (personnages du jeu précédent, matériel qui semble intéresser particulièrement les enfants, etc.)</li> </ul> <p>.../10</p>

3.1.7 L'éducatrice organise une période de réflexion ou un retour agréable sur les activités réalisées par les enfants
<p><b>Caractéristiques d'une réflexion ou d'un retour agréable sur les activités qui ont été planifiées par les enfants :</b></p> <p><b>L'éducatrice :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Utilise des moyens pour mettre en valeur les réalisations des enfants (exposition, démonstration devant le groupe, réinvestissement dans d'autres activités, prise de photos, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Choisit un endroit calme et confortable pour réaliser une activité de réflexion ou un retour</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Regroupe certains enfants pour qu'ils réalisent une activité de réflexion ensemble, sans le soutien direct de l'adulte</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Utilise des jeux et des activités stimulantes pour amener les enfants à prendre conscience de leurs réalisations</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Limite le temps d'attente des enfants au cours de cette période</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Crée un climat détendu</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants en ne les bousculant pas, en leur offrant la possibilité de passer leur tour, etc.</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Anime la période de réflexion ou le retour, pour permettre aux enfants d'éprouver un sentiment de satisfaction ou de fierté</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Met fin à la période de réflexion ou au retour dès qu'elle sent des signes d'impatience chez les enfants</li> </ul> <p>.../9</p>

3.1.8 L'éducatrice intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. L'éducatrice organise un temps de rangement à la fin de chaque période de jeu</li> <li><input type="checkbox"/> 2. L'éducatrice demande aux enfants de ranger sans attendre la fin de la période de jeu, si les jouets et les jeux encombrant le plancher du local et qu'ils constituent un risque d'accident</li> <li><input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice effectue les tâches de nettoyage au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires</li> <li><input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice invite les enfants à participer au nettoyage lorsqu'ils sont responsables d'un dégât</li> <li><input type="checkbox"/> 5. À la demande des enfants, l'éducatrice accepte de leur confier des tâches de nettoyage ou de rangement qui lui sont généralement réservées et elle fait preuve de tolérance par rapport aux résultats obtenus</li> <li><input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice bouge le mobilier pour agrandir l'espace de jeu selon les besoins des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice bouge le mobilier pour réduire l'espace de jeu des enfants qui en ont besoin</li> <li><input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice fournit aux enfants le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leurs jeux (exemplaires supplémentaires pour des enfants qui se joignent à une activité, matériel de nature différente pour stimuler, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Installe des enfants dans un autre endroit du local lorsqu'ils marquent d'espace vital ou lorsque des jeux calmes sont dérangés par des jeux bruyants</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Indique par des signaux visuels que l'accès à certaines aires de jeux est permis ou interdit (pictogramme, déplacement d'une armoire, d'une étagère ou d'une cloison, etc.)</li> </ul> <p>.../10</p>

## 3.2 L'intervention démocratique

3.2.1 L'éducatrice partage la prise de décision avec les enfants
<p><b>L'éducatrice :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Consulte les enfants sur les questions concernant le déroulement des activités (variantes, choix possibles à l'intérieur d'une même activité, choix d'activités, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Consulte les enfants sur les questions concernant la gestion du groupe (consignes, horaire, début et fin des activités, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Consulte les enfants sur les questions concernant l'organisation du groupe (aménagement, ajout de matériel, décoration, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Reçoit positivement les suggestions des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Applique les décisions collectives dans la mesure où la santé, la sécurité et le respect des autres sont garantis</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Applique promptement des décisions personnelles sans consulter les enfants lorsque la santé, le bien-être ou le respect des autres sont menacés</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Associe les enfants à la mise en œuvre des décisions collectives</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Réévalue avec les enfants les effets des décisions collectives</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Explique aux enfants les raisons qui justifient ses décisions lorsque celles-ci diffèrent de l'avis émis par les enfants</li> </ul> <p>.../9</p>

3.2.2. L'éducatrice attribue des responsabilités aux enfants	
A - À éviter :	B - À encourager :
<p><input type="checkbox"/> 1. Les enfants n'ont pas de responsabilités à assumer dans le groupe</p> <p><input type="checkbox"/> 2. L'attribution de responsabilités aux enfants sert de récompense ou de punition</p> <p><input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice oblige un enfant à assumer une tâche contre son gré</p>	<p><input type="checkbox"/> 1. Les enfants ont régulièrement des responsabilités à assumer dans le groupe</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Les responsabilités confiées aux enfants sont adaptées à leurs capacités</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Les responsabilités attribuées aux enfants contribuent à développer leur sentiment de fierté</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Les responsabilités sont partagées démocratiquement entre les enfants, selon un système qui est connu de tous.</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Le système d'attribution des responsabilités permet une rotation périodique des responsabilités confiées à chacun des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice tient compte des capacités des enfants pour déterminer les tâches qui leur sont confiées</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Si nécessaire, l'éducatrice soutient les enfants dans la réalisation des tâches qui leur sont confiées</p> <p><input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice accepte avec calme qu'un enfant fasse un dégât en réalisant une tâche</p> <p><input type="checkbox"/> 9. L'éducatrice félicite, remercie, encourage un enfant qui réalise une tâche</p> <p><input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice accepte que l'enfant réalise à son rythme la tâche qui lui est confiée</p> <p>.../10</p>



3.2.3. L'éducatrice associe les enfants à la résolution des conflits interpersonnels et les soutient dans ce processus	
□ 99. Ne s'applique pas si aucun conflit ne survient au cours de la période d'observation	
<b>A – Comportements à éviter :</b>	<b>B – Stratégies à privilégier pour soutenir les enfants dans la résolution de conflits interpersonnels :</b>
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve de favoritisme envers un enfant ou un groupe d'enfants au détriment d'un autre <input type="checkbox"/> 2. Favorise certains enfants sur la base de préjugés (sexistes, racistes, religieux, autres) <input type="checkbox"/> 3. Impose des punitions pour résoudre un conflit .../3	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Démontre rapidement aux enfants qu'elle est attentive et disponible pour répondre à la situation <input type="checkbox"/> 2. Établit un contact apaisant avec les enfants en cause dans le conflit et aide les réconforte au besoin <input type="checkbox"/> 3. Agit comme médiatrice entre deux ou plusieurs enfants en conflit, si son aide est utile <input type="checkbox"/> 4. S'assure que l'intégrité physique des enfants en cause n'est pas menacée <input type="checkbox"/> 5. Utilise une forme de médiation adaptée à l'âge des enfants, à leur habileté à résoudre des conflits et à la complexité du conflit <input type="checkbox"/> 6. Veille à ce que les besoins individuels des plus faibles et les besoins collectifs soient respectés <input type="checkbox"/> 7. S'assure que chacun des enfants en cause peut exprimer son point de vue et ses sentiments <input type="checkbox"/> 8. Prend tout le temps nécessaire pour arriver à une solution satisfaisante pour tous <input type="checkbox"/> 9. S'assure que les enfants sont capables d'énoncer des solutions ou suggère une variété de solutions aux enfants <input type="checkbox"/> 10. Donne aux enfants la possibilité de choisir eux-mêmes la solution qui leur convient <input type="checkbox"/> 11. S'assure que la solution choisie convient à chacun des enfants en cause <input type="checkbox"/> 12. Adopte des attitudes de calme, de fermeté et d'impartialité <input type="checkbox"/> 13. Décrit les comportements attendus des enfants <input type="checkbox"/> 14. Agit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des enfants <input type="checkbox"/> 15. Soutient les enfants dans la mise en œuvre des solutions trouvées .../15
3.2.4. L'éducatrice fournit aux enfants des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome	
<b>A – Comportements à éviter :</b>	<b>B – Stratégies à privilégier :</b>
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Résout elle-même les problèmes des enfants (par exemple, elle essuie la jus renversé par l'enfant ou elle indique à l'enfant le moyen de faire coller la tête d'une figurine sur son corps sans lui laisser le temps d'explorer ses propres solutions) <input type="checkbox"/> 2. Ridiculise ou humilie l'enfant qui a un problème .../2	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Soutient l'enfant pour l'aider à bien cerner son problème ou décrit la difficulté de l'enfant sans porter de jugement <input type="checkbox"/> 2. Laisse aux enfants le temps nécessaire pour réfléchir aux solutions qui leur conviennent <input type="checkbox"/> 3. Suggère plusieurs pistes de solution aux enfants qui ne peuvent élaborer des solutions par eux-mêmes <input type="checkbox"/> 4. Soutient les enfants dans la découverte de solutions adéquates en décrivant les liens de cause à effet <input type="checkbox"/> 5. Accepte que les enfants expérimentent leur(s) propre(s) solution(s) <input type="checkbox"/> 6. Respecte la démarche d'essai/erreur de l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Dirige l'enfant à un autre enfant qui a déjà réussi à surmonter une difficulté semblable <input type="checkbox"/> 8. Tient compte de la compréhension du monde qu'a l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Soutient les enfants dans la mise en œuvre de leurs solutions (rappelle, prévient, questionne, mime les solutions proposées, etc.) .../9
3.2.5. L'éducatrice crée un climat propice au développement de la coopération entre les enfants	
<b>A – Éléments à éviter :</b>	<b>B – Stratégies pour favoriser la coopération :</b>
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Valorise la compétition entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux compétitifs <input type="checkbox"/> 3. Compare les enfants entre eux de façon humiliante ou désobligeante .../3	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Valorise l'entraide entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux coopératifs <input type="checkbox"/> 3. Valorise le partage <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à utiliser des marqueurs de temps (sablier, chronomètre, cadran, etc.) pour éviter les discussions quand deux enfants veulent utiliser le même objet tour à tour <input type="checkbox"/> 5. Invite un enfant qui a terminé d'un jeu à l'offrir à celui qui l'attend <input type="checkbox"/> 6. Invite deux ou plusieurs enfants à jouer ou à faire des projets ensemble <input type="checkbox"/> 7. Fournit du matériel qui stimule les jeux coopératifs (du matériel trop gros ou trop lourd pour qu'un enfant puisse le déplacer seul, du matériel qui nécessite la participation de plusieurs tel un parachute, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Soutient un enfant qui a de la difficulté à s'intégrer au jeu des autres enfants .../8
3.2.6. L'éducatrice rappelle des consignes adaptées au groupe d'enfants	
<b>Caractéristiques des consignes :</b> <input type="checkbox"/> 1. Courtes <input type="checkbox"/> 2. Claires <input type="checkbox"/> 3. Concrètes : qui sont descriptives plutôt qu'abstraites (« marche sur la pointe des pieds » plutôt que « fais attention au bruit ») <input type="checkbox"/> 4. Positives : décrivant le comportement attendu plutôt que celui à proscrire (« marche » plutôt que « ne cours pas », « parle doucement » plutôt que « parle pas fort ») <input type="checkbox"/> 5. Peu nombreuses à la fois (trois ou moins) <input type="checkbox"/> 6. Révélant des attentes réalistes en fonction de l'âge et du développement des enfants <input type="checkbox"/> 7. Dissociant les consignes de participation, de sécurité et de discipline les unes des autres <input type="checkbox"/> 8. Consignes de groupe s'adressant à tous les enfants à la fois <input type="checkbox"/> 9. Consignes individuelles s'adressant à un enfant à la fois .../9	

3.2.7 L'éducatrice établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe	
<b>A – À éviter :</b>  <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Impose aux enfants des contraintes inacceptables qui ne tiennent pas compte de leurs besoins (silence prolongé, interdiction de bouger, interdiction de toucher des objets attrayants à la portée des enfants) <input type="checkbox"/> 2. N'intervient pas auprès d'un enfant qui n'applique pas les consignes de sécurité ou de discipline du groupe .../2	<b>B – À privilégier :</b>  <b>L'éducatrice établit les consignes nécessaires pour assurer :</b> <input type="checkbox"/> 1. La sécurité des enfants (par exemple, marcher plutôt que courir, ne pas grimper sur les meubles, garder la porte fermée) <input type="checkbox"/> 2. Le bien-être des enfants (par exemple, garder un niveau de bruit acceptable) <input type="checkbox"/> 3. Le respect des enfants les uns envers les autres (par exemple, avoir des gestes doux) <input type="checkbox"/> 4. Le respect des enfants par les adultes (par exemple, respect de leur intégrité, de leurs jeux ou de leurs productions, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Le respect des besoins des adultes par les enfants (par exemple, besoin pour l'éducatrice de parler avec un parent) <input type="checkbox"/> 6. Le respect du matériel et de l'environnement (par exemple, recyclage, respect des livres, etc.) .../6

3.2.8 L'éducatrice s'assure que les enfants ont bien compris les consignes	
<b>Stratégies pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes :</b>  <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Soutient l'attention des enfants à qui elle émet ou rappelle des consignes <input type="checkbox"/> 2. Énonce ou rappelle les consignes calmement <input type="checkbox"/> 3. Reformule les consignes sous la forme affirmative <input type="checkbox"/> 4. Démonstre les consignes, agit comme modèle <input type="checkbox"/> 5. Invite les enfants à répéter ou à reformuler les consignes <input type="checkbox"/> 6. Utilise des pictogrammes pour rappeler certaines consignes dans le local <input type="checkbox"/> 7. Questionne, à l'occasion, les enfants pour s'assurer de leur compréhension des consignes <input type="checkbox"/> 8. Souligne les efforts des enfants qui appliquent les consignes de discipline et de sécurité <input type="checkbox"/> 9. Encourage les enfants qui appliquent les consignes de participation <input type="checkbox"/> 10. Rassemble tous les enfants du groupe pour leur donner des consignes de groupe en regard de la sécurité ou de la discipline <input type="checkbox"/> 11. Formule des consignes à l'ensemble du groupe sous la forme affirmative (c'est-à-dire qu'elle ne les formule pas sous forme de question) .../11	

3.2.9 L'éducatrice fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes	
<b>A – À éviter :</b>  <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Crie pour rappeler une consigne <input type="checkbox"/> 2. Démonstre de l'impatience auprès d'un enfant qui tarde à appliquer une consigne en posant des gestes inacceptables : brusquer un enfant, l'humilier, le punir <input type="checkbox"/> 3. Laisse un enfant ou le groupe d'enfants se désorganiser avant d'intervenir .../3	<b>B – Stratégies à promouvoir :</b>  <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve d'impartialité dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 2. Fait preuve de constance dans l'application des consignes <input type="checkbox"/> 3. Utilise un ton de voix varié et approprié pour rappeler les consignes <input type="checkbox"/> 4. Utilise une expression non verbale cohérente avec les consignes qu'elle émet <input type="checkbox"/> 5. Fait preuve de cohérence avec les autres éducatrices qui interviennent dans le groupe ou il n'y pas d'autre éducatrice qui intervient dans le groupe au cours de l'observation <input type="checkbox"/> 6. Partage la responsabilité de l'application des consignes avec les enfants selon leurs capacités <input type="checkbox"/> 7. Répète calmement les consignes au besoin <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes individuelles; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part d'un enfant <input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes de groupe; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part de la majorité des enfants du groupe .../9

3.2.10 L'éducatrice s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe d'enfants	
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Se place le plus souvent pour voir le plus grand nombre d'enfants possible <input type="checkbox"/> 2. Évite de tourner le dos aux enfants (se place dos au mur) <input type="checkbox"/> 3. Bouge dans le local d'un endroit à l'autre <input type="checkbox"/> 4. Change de position, de posture ou de point de vue pour avoir le même point de vue que les enfants <input type="checkbox"/> 5. Balaye le local du regard régulièrement pour s'assurer d'avoir une vue d'ensemble du groupe <input type="checkbox"/> 6. Est capable de voir et d'entendre les enfants en tout temps, à moins qu'un autre adulte responsable ne soit présent ou ne la remplace <input type="checkbox"/> 7. Utilise des miroirs (de sécurité ou autre), pour agrandir son champ de vision dans les recoins du local <input type="checkbox"/> 8. Aménage le local pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe d'enfants <input type="checkbox"/> 9. Rassemble les enfants pour présenter une activité .../9	

3.2.11 L'éducatrice intervient de façon appropriée auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant	
<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas : si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation	
<b>A – Comportements à éviter :</b>  <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. N'intervient pas auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 2. Emploi de la punition ou le chantage comme mode de confrontation d'un enfant qui n'applique pas les consignes <input type="checkbox"/> 3. Rudelle ou violence envers un enfant pour arrêter un geste inacceptable .../3	<b>B – Comportements à promouvoir :</b>  <b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Rappelle calmement les comportements attendus <input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement ses besoins, ses limites ou ses sentiments face à un comportement dérangeant de l'enfant <input type="checkbox"/> 3. Ajuste ses attentes par rapport au comportement de l'enfant de façon réaliste <input type="checkbox"/> 4. Amène l'enfant à prendre conscience de son comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 5. S'assure que l'enfant qui a un comportement dérangeant l'écoute quand elle intervient auprès de lui <input type="checkbox"/> 6. Intervient de façon non-verbale pour ramener un enfant à l'ordre ou le calmer (geste d'apaisement, arrêt de geste, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Fait preuve de constance dans ses interventions pour faire cesser un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve d'impartialité dans ses interventions face au comportement dérangeant d'un enfant. .../8

<b>3.2.12 : L'éducatrice soutient l'enfant qui a un comportement dérangeant pour qu'il modifie son comportement</b>	
<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation	
<b>A – Comportements à éviter :</b>	<b>B – Comportements à promouvoir :</b>
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Imprime un système d'émulation gagnant/perdant <input type="checkbox"/> 2. Parle de façon négative d'un enfant qui a un comportement dérangeant à d'autres personnes .../2	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à réparer les torts causés <input type="checkbox"/> 2. S'entend avec l'enfant sur le comportement acceptable à adopter <input type="checkbox"/> 3. Met en place des mesures concrètes qui peuvent aider l'enfant à changer de comportement (pictogramme rappelant l'entente, sablier pour déterminer le temps d'utilisation d'un jouet ou d'un jeu, réorganisation de l'aire de jeu, ajout ou retrait de matériel, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Agit comme modèle pour obtenir un comportement acceptable de la part de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Rappelle à l'enfant les solutions choisies <input type="checkbox"/> 6. Souligne les réussites de l'enfant dans sa démarche pour modifier le comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 7. Souligne tout autre comportement positif d'un enfant qui a un comportement dérangeant (tout comportement positif autre que le comportement à modifier) <input type="checkbox"/> 8. Accepte que l'enfant modifie son comportement par étapes (fait preuve de tolérance face aux efforts de l'enfant même s'il n'applique pas les consignes à la lettre, ne talonne pas indûment, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Réévalue avec l'enfant l'efficacité de la solution retenue et la modifie au besoin .../9

### 3.3 La communication et les relations interpersonnelles

<b>3.3.1 : L'éducatrice est à l'écoute des enfants</b>	
<b>A – Comportements à éviter :</b>	<b>B – Stratégies d'écoute à privilégier :</b>
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Bloque la communication en jugeant, humiliant, ridiculisant ou rabaisant un enfant <input type="checkbox"/> 2. Ignore les demandes d'aide directes ou indirectes (pleurs, retrait, inactivité, etc.) d'un enfant en détresse .../2	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Saisit les messages non verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 2. Saisit les messages verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 3. Se place à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 4. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute <input type="checkbox"/> 5. Maintient un contact visuel avec l'enfant qui s'adresse à elle <input type="checkbox"/> 6. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité (ouvre les bras, penche la tête, bras le long du corps, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Utilise la reformulation pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant <input type="checkbox"/> 8. Utilise la répétition pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Répond adéquatement aux signaux verbaux ou non verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 10. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions ouvertes en évitant les « pourquoi » <input type="checkbox"/> 11. Laisse à l'enfant le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée <input type="checkbox"/> 12. Laisse l'enfant guider la conversation .../12

<b>3.3.3 : L'éducatrice favorise l'expression verbale des enfants</b>
<b>Stratégies pour favoriser l'expression verbale des enfants :</b>
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Laisse la parole aux enfants chaque fois que c'est possible <input type="checkbox"/> 2. Incite les enfants à parler les uns avec les autres tout au long de la journée <input type="checkbox"/> 3. Engage la conversation avec chacun des enfants du groupe <input type="checkbox"/> 4. Permet aux enfants de déterminer les sujets de conversation <input type="checkbox"/> 5. Laisse les enfants guider la conversation <input type="checkbox"/> 6. Raconte des histoires aux enfants en sollicitant leur participation <input type="checkbox"/> 7. Accepte que les enfants parlent entre eux au cours des activités <input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants de respecter le principe d'alternance dans une conversation <input type="checkbox"/> 9. Assure à l'enfant qui veut s'exprimer qu'il aura droit de parole <input type="checkbox"/> 10. S'assure que chaque enfant qui veut s'exprimer a la possibilité de le faire .../10

<b>3.3.4 : L'éducatrice favorise l'expression non verbale des enfants (expression corporelle, gestuelle et faciale)</b>
<b>Stratégies pour favoriser l'expression non verbale des enfants :</b>
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Adopte une expression non verbale cohérente avec son message verbal <input type="checkbox"/> 2. Décrit ce qu'elle comprend de l'expression non verbale des enfants <input type="checkbox"/> 3. Amplifie sa propre expression non verbale <input type="checkbox"/> 4. Propose des jeux d'expression dramatique <input type="checkbox"/> 5. Propose des jeux d'imitation de gestes, de comportements ou d'expressions <input type="checkbox"/> 6. Associe des gestes ou des mimiques aux chansons ou aux comptines <input type="checkbox"/> 7. Reproduit l'expression faciale de l'enfant qui communique avec elle <input type="checkbox"/> 8. Ajuste son comportement ou son expression en fonction de la réaction de l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Demande aux enfants de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres membres du groupe (adultes ou enfants) <input type="checkbox"/> 10. Demande aux enfants de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres à partir de photos ou de films, de vidéos, de tableaux, de dessins, etc. .../10



### 3.3.5 L'éducatrice soutient l'émergence d'habiletés au regard du langage écrit

#### Stratégies pour favoriser l'émergence d'habiletés au regard du langage écrit :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Associe un symbole personnel à chacun des enfants
- ☐ 2. S'assure que les enfants connaissent leur symbole personnel
- ☐ 3. Identifie les casiers de rangement personnel des enfants par leur symbole personnel ou leur photo et par leur nom écrit en lettres
- ☐ 4. Identifie le matériel, à la fois par des pictogrammes ou un symbole et par une désignation écrite en lettres
- ☐ 5. Incite les enfants à raconter des histoires, des comptines, des chansons ou des rimes
- ☐ 6. Incite les enfants à inventer des histoires, des comptines ou des rimes
- ☐ 7. Incite les enfants à décoder des symboles divers (lettres, images, pictogrammes, etc.)
- ☐ 8. Soutient les enfants qui écrivent de diverses façons
- ☐ 9. Répond positivement aux enfants qui veulent dicter une histoire ou un message
- ☐ 10. Invite les enfants à lui dicter un message, un bas de vignette ou une histoire pour qu'elle l'écrive
- ☐ 11. Enrichit l'environnement avec du matériel imprimé varié et approprié

.../11

### 3.3.6 L'éducatrice utilise un langage approprié pour s'adresser aux enfants

#### A – Caractéristiques d'un langage inapproprié :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit)
- ☐ 2. Sacre

.../2

#### B – Caractéristiques d'un langage approprié :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés
- ☐ 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots
- ☐ 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (utilise la 2<sup>e</sup> personne du pluriel pour parler au groupe, etc.)
- ☐ 4. Utilise un ton de voix varié
- ☐ 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins et aux situations
- ☐ 6. Fait des jeux de mots
- ☐ 7. Parle d'elle-même au « je »
- ☐ 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner

.../8

### 3.3.7 L'éducatrice soutient l'enfant dans l'expression de ses sentiments et de ses besoins

#### A – Éléments à éviter :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Ridiculise les sentiments de l'enfant
- ☐ 2. Banalise ou nie les sentiments exprimés par l'enfant

.../2

#### B – Éléments à promouvoir :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Invite l'enfant à nommer ses besoins
- ☐ 2. Invite l'enfant à nommer les sentiments qu'il éprouve
- ☐ 3. Utilise le reflet pour vérifier sa compréhension du sentiment exprimé par l'enfant
- ☐ 4. Accepte les besoins de l'enfant
- ☐ 5. Accepte les sentiments de l'enfant
- ☐ 6. Reconnait l'importance des besoins ou des sentiments exprimés par l'enfant
- ☐ 7. Démonstre son empathie à l'enfant par rapport aux sentiments qu'il exprime
- ☐ 8. Soutient l'enfant pour l'amener à accepter les sentiments qu'il éprouve
- ☐ 9. Soutient l'enfant pour l'amener à exprimer ses besoins de la façon la plus autonome possible tout en tenant compte de ses capacités

.../9

### 3.3.8 L'éducatrice favorise les interactions harmonieuses entre les enfants

#### A – Éléments à éviter :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Décourage les interactions entre les enfants (elle demande aux enfants de garder silence pour se concentrer sur leur activité, de ne pas regarder ce que les autres font, de ne pas parler à leur voisin, etc.)
- ☐ 2. Impose des compagnonnages non désirés entre les enfants (force deux enfants à faire équipe ensemble, même s'ils ne le veulent pas, sépare des amis, etc.)

.../2

#### B – Éléments à promouvoir :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour que les enfants s'adressent les uns aux autres, tout au long de la journée
- ☐ 2. Soutient les amitiés entre les enfants du groupe
- ☐ 3. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités de base
- ☐ 4. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités ludiques
- ☐ 5. Demande aux enfants de partager leurs découvertes ou leurs expériences avec un autre ou les autres
- ☐ 6. Intervient auprès des enfants pour qu'ils diminuent le bruit lorsqu'il est excessif et qu'il nuit à leurs interactions
- ☐ 7. Demande aux enfants de parler un à la fois
- ☐ 8. Demande aux enfants d'écouter ce qu'un autre enfant exprime

.../8

### 3.3.9 L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments

#### A – Comportement à éviter :

- ☐ 1. L'éducatrice exprime ses besoins, ses limites ou ses sentiments, en dramatisant avec excès ou en culpabilisant un enfant

.../1

#### B – Comportements à privilégier :

##### L'éducatrice :

- ☐ 1. Exprime ses attentes (par exemple, « Je voudrais que... »)
- ☐ 2. Exprime ses limites (par exemple, « Je ne veux pas que tu mettes tes mains dans ma figure. »)
- ☐ 3. Exprime ses besoins (par exemple, « J'aurais besoin de calme ce matin... »)
- ☐ 4. Exprime ses sentiments (par exemple, « Je suis triste ce matin... »)
- ☐ 5. Parle au « je » ou formule des « messages je » pour exprimer ses besoins, ses attentes ou ses limites
- ☐ 6. Exprime calmement son désaccord message au « je » ou ses limites
- ☐ 7. Exprime avec fermeté son désaccord ou ses limites
- ☐ 8. Explique à l'enfant les raisons qui justifient ses besoins, ses sentiments, ses attentes ou ses limites (par exemple, « ...parce que j'ai mal à la tête »)
- ☐ 9. Ne dévoile pas d'information trop intime ou déplacée (information d'un niveau trop intime ou qui ne tient pas compte de l'âge des enfants)

.../9

3.3.10 : L'éducatrice démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les enfants	
A – Comportements à éviter :	B – Comportements à privilégier :
<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. Utilise des qualificatifs blessants ou des étiquettes pour désigner les enfants <input type="checkbox"/> 2. Démonstre une attitude agressive .../12	<b>L'éducatrice :</b> <input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants <input type="checkbox"/> 2. A des gestes doux <input type="checkbox"/> 3. Accorde une attention positive à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 4. Utilise des gestes d'apaisement lorsque nécessaire <input type="checkbox"/> 5. Réagit calmement <input type="checkbox"/> 6. Démonstre de l'entrain et de la vivacité <input type="checkbox"/> 7. Joue, s'amuse avec les enfants <input type="checkbox"/> 8. Sourit ou rit avec les enfants <input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de complicité avec les enfants <input type="checkbox"/> 10. Démonstre sa disponibilité aux enfants de façon non verbale et verbale <input type="checkbox"/> 11. Fait preuve de patience face aux demandes de répétition, aux hésitations ou aux erreurs des enfants <input type="checkbox"/> 12. Répond aux questions des enfants de façon authentique et sincère <input type="checkbox"/> 13. Fait preuve de créativité (pour trouver des solutions aux problèmes des enfants, s'insérer dans l'imaginaire des enfants, etc.) .../13

3.3.11 Tout autre membre du personnel en présence du groupe d'enfants – pour des périodes autres que l'accueil ou la fin de la journée – contribue au climat harmonieux	
3.3.11. Ne s'applique pas si aucun autre membre du personnel n'est en présence des enfants pour des périodes autres que l'accueil et la fin de la journée	
A – Comportements à éviter :	B – Comportements à privilégier :
<b>Tout autre membre du personnel :</b> <input type="checkbox"/> 1. Crie, sacre ou emploie un langage vulgaire <input type="checkbox"/> 2. A des gestes brusques ou agressifs envers les enfants <input type="checkbox"/> 3. Emploie la punition, la menace ou le chantage comme mode de confrontation avec les enfants <input type="checkbox"/> 4. N'intervient pas auprès d'un enfant qui erre ou lorsque le groupe se désorganise <input type="checkbox"/> 5. Met en danger la santé ou la sécurité des enfants .../15	<b>Tout autre membre du personnel :</b> <input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants <input type="checkbox"/> 2. Accorde une attention positive aux enfants <input type="checkbox"/> 3. Sourit ou rit avec les enfants <input type="checkbox"/> 4. Fait preuve de complicité avec les enfants <input type="checkbox"/> 5. Joue, s'amuse avec les enfants <input type="checkbox"/> 6. Entre en communication avec les enfants en utilisant un langage approprié <input type="checkbox"/> 7. Propose une activité stimulante aux enfants <input type="checkbox"/> 8. Poursuit l'activité en cours au moment de son arrivée avec les enfants <input type="checkbox"/> 9. Applique les consignes habituelles du groupe <input type="checkbox"/> 10. Propose des responsabilités aux enfants <input type="checkbox"/> 11. Intervient de façon démocratique pour régler un conflit <input type="checkbox"/> 12. Participe aux tâches connexes pour soutenir l'éducatrice .../12

#### 4. L'interaction de l'éducatrice avec les parents

4.1 La continuité de l'intervention entre l'éducatrice et la famille est privilégiée par des échanges (entrevue)
<input type="checkbox"/> 1. Échanges de propos informels à l'arrivée ou au départ des enfants <input type="checkbox"/> 2. Rencontre individuelle statutaire avec les parents, au moins une fois par année <input type="checkbox"/> 3. Rencontre individuelle avec les parents au besoin <input type="checkbox"/> 4. Réunion avec tous les parents d'un groupe d'appartenance au moins une fois par année <input type="checkbox"/> 5. Communication écrite avec les parents (lettre, journal de bord, petits mots dans le casier, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Participation de membres de la famille de l'enfant à des sorties (cueillette de pommes, cabane à sucre, etc.) ou à des événements spéciaux au service de garde (fête de Noël, fin d'année, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Invitation aux parents à apporter du matériel, des objets de la maison, de la culture d'origine <input type="checkbox"/> 8. Participation de membres de la famille de l'enfant à des activités thématiques (métier, animaux domestiques, etc.) ou à des animations d'activités (musique, expression plastique, dramatique, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Communication téléphonique entre l'éducatrice et les parents <input type="checkbox"/> 10. Visite de l'éducatrice dans la famille de l'enfant .../10

4.2 Les sujets d'échanges avec les parents soutiennent la qualité (entrevue)
<input type="checkbox"/> 1. Fonctionnement et orientation de l'éducatrice et du groupe des enfants (programmation des activités, orientation des activités, horaire d'une journée type, besoins physiologiques des enfants du groupe d'âge, passage d'une étape de développement à une autre, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Programme éducatif (aménagement des lieux, structuration des activités, interactions de l'éducatrice avec les enfants, etc.) du service de garde <input type="checkbox"/> 3. Attentes des parents vis-à-vis de l'éducatrice <input type="checkbox"/> 4. Attentes de l'éducatrice vis-à-vis des parents <input type="checkbox"/> 5. Informations sur l'enfant (tempérament, habitudes, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Informations sur la condition de l'enfant (santé, ropas, sieste, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Développement des enfants en général <input type="checkbox"/> 8. Habitudes de la famille (habitudes alimentaires ou de soins, valeurs éducatives, relation parent-enfant, relation avec la fratrie, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Réalités familiales (situation de la famille, événements particuliers comme la naissance d'un nouvel enfant, le divorce des parents ou la mort d'un proche, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Difficultés ou habilités particulières d'un enfant .../10

4.3 L'éducatrice collabore avec les parents d'un enfant en difficulté (entrevue)	
<p>A – Éléments à éviter :</p> <p>L'éducatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Fait porter aux parents tout le poids de l'intervention auprès de l'enfant (« Je demande aux parents de régler le problème à la maison »)</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Fait porter aux parents toute la responsabilité des difficultés de l'enfant (« C'est la faute des parents! ») ou nie leur compétence (« Avec des parents comme ça, y a rien à espérer! »)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Affirme que les parents ne veulent jamais collaborer (« Ce qui arrive à leur enfant ne les intéresse pas » ou « Avec eux, ça ne donne jamais rien! »)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Est indifférente à ce que les parents ou l'enfant vivent (« Je m'en fous! »)</li> </ul> <p>.../4</p>	<p>B – Éléments à privilégier :</p> <p>L'éducatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Cerne les difficultés de l'enfant avec le parent</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Décrit aux parents le comportement de l'enfant qui pose des difficultés</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Détermine les causes possibles des difficultés de l'enfant avec les parents (situation familiale, contexte du service de garde, tempérament de l'enfant, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Élabore un plan d'intervention en collaboration avec les parents (cohésion dans les interventions, interventions à la maison, au service de garde, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Évalue les résultats des solutions mises en place avec les parents (retour sur les interventions ou le comportement de l'enfant, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 6. A recours à des ressources (internes ou externes)</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Demande le consentement des parents avant de faire appel à des ressources externes</li> </ul> <p>/</p>
4.4 L'éducatrice soutient les familles dans leur intégration au service de garde (entrevue)	
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite du groupe d'enfants et du local d'appartenance par le parent</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Avant l'intégration, l'éducatrice permet la visite du groupe d'enfants et du local d'appartenance par l'enfant</li> <li><input type="checkbox"/> 3. L'éducatrice organise une rencontre avec les parents en dehors de la présence des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 4. L'éducatrice remet des documents aux parents</li> <li><input type="checkbox"/> 5. L'éducatrice suggère aux parents de demeurer dans le local lors des premiers jours de fréquentation</li> <li><input type="checkbox"/> 6. L'éducatrice suggère aux parents de laisser l'enfant pour de courtes périodes lors des premiers jours de fréquentation</li> <li><input type="checkbox"/> 7. L'éducatrice suggère aux parents de rester dans le local lors des premiers jours de fréquentation</li> <li><input type="checkbox"/> 8. L'éducatrice prépare l'intégration de l'enfant (en organisant son espace, en choisissant un pictogramme, etc.) ou elle fait participer l'enfant à ces tâches</li> <li><input type="checkbox"/> 9. L'éducatrice propose aux enfants des activités exploratoires (du matériel, de l'environnement, des routines, etc.) lors des premiers jours de fréquentation</li> <li><input type="checkbox"/> 10. L'éducatrice apprend quelques mots de la langue maternelle (autre que le français ou l'anglais) pour sécuriser l'enfant dont la langue maternelle est différente</li> <li><input type="checkbox"/> 11. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde un objet de transition appartenant à l'enfant ou un objet appartenant aux parents</li> <li><input type="checkbox"/> 12. L'éducatrice suggère aux parents d'apporter au service de garde une ou des photos de sa famille</li> </ul> <p>.../12</p>	

## C.5 Échelles d'observation de la qualité éducative (version milieu familial)

## ÉCHELLE D'OBSERVATION DE LA QUALITÉ ÉDUCATIVE

## LE SERVICE DE GARDE EN MILIEU FAMILIAL

Numéro d'identification du service de garde observé : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Numéro d'identification de la personne qui observe : \_\_\_\_\_

Événements particuliers survenus au cours de la journée d'observation (relevés par l'observatrice ou exprimés par l'éducatrice) : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

HORAIRE DU SERVICE DE GARDE DE \_\_\_\_\_ heures \_\_\_\_\_ minutes à \_\_\_\_\_ heures \_\_\_\_\_ minutes

PRÉSENCE D'UNE ASSISTANTE ☐ OUI ☐ NON

HORAIRE DE L'ASSISTANTE

(a.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min

(p.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min

## CONTEXTE GLOBAL DE LA JOURNÉE D'OBSERVATION :

## Horaire de l'observation :

(a.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min

(p.m.) De \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min à \_\_\_\_\_ h \_\_\_\_\_ min

## CONDITIONS MÉTÉOROLOGIQUES DE LA JOURNÉE :

A – Qui permettent des activités extérieures :

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Ensoleillé | <input type="checkbox"/> De 20 à 29 °C |
| <input type="checkbox"/> Nuageux    | <input type="checkbox"/> De 10 à 19 °C |
| <input type="checkbox"/> Variable   | <input type="checkbox"/> De 0 à 9 °C   |
| <input type="checkbox"/> Neige      | <input type="checkbox"/> De -1 à 9 °C  |

B – Qui limitent les activités extérieures possibles :

- ☐ Averses  
☐ 30 °C et +  
☐ De -10 à -19 °C

C – Qui ne permettent pas d'activités extérieures :

- ☐ Pluie continue abondante ou verglas  
☐ Orages  
☐ Vents violents  
☐ -20 °C et moins

Nombre d'enfants dans le service de garde observé : \_\_\_\_\_

Nombre de personnes affectées au groupe observé : \_\_\_\_\_

Âge de l'enfant le plus jeune présent dans le service de garde observé : \_\_\_\_\_ an(s) \_\_\_\_\_ mois

Âge de l'enfant le plus vieux présent dans le service de garde observé : \_\_\_\_\_ an(s) \_\_\_\_\_ mois



## 1. Structuration des lieux

### 1.1 Les lieux sont aménagés afin de tenir compte des besoins et des intérêts de tous

1.1.1 Les lieux sont sains	
A - Éléments à proscrire :	B - Éléments à privilégier :
<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes sans frein</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Barreaux des escaliers ou des rampes intérieures non sécuritaires (espace suffisant pour laisser passer les enfants ou leur tête, permettant à l'enfant de passer en dessous ou de les escalader, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Chaise haute ou chaises hautes ou siège ou sièges de bébé dépourvus de sangle de sécurité</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Cordon électrique non enroulé à la portée des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Cordon de rideau ou de store à la portée des enfants sans dispositif pour le rendre sécuritaire</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Escalier dangereux (ouverture sans protection, marches glissantes, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Meuble léger ou instable que l'enfant peut faire basculer</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Objet coupant, toxique ou dangereux à la portée des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Prise électrique non protégée</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Sac de plastique à la portée des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Tiroir ou armoire contenant du matériel dangereux sans fermeture de sécurité</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Le ratio réglementaire n'est pas respecté pour une période autre que l'accueil, les jeux extérieurs ou la fin de la journée</li> <li><input type="checkbox"/> 13. Extincteur <u>absent</u> à l'étage du local d'appartenance</li> </ul>	<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Chaises hautes avec appuie-pieds</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Couverture personnelle et drap rangés pour éviter la contamination (bac pour chaque enfant, dans la couchette, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Couverture personnelle pour chaque enfant</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Débarbouillettes différentes pour soins du visage et soins des lésions ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Débarbouillettes en nombre suffisant pour tous les soins d'hygiène (2 débarbouillettes par enfant ou une par utilisation) ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Débarbouillettes rangées pour éviter la contamination ou utilisation de débarbouillettes préhumidifiées</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Décorations sécuritaires pour les enfants (absence d'arête ou de morceau coupant, pouvant être avalé ou toxique)</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Détecteur de fumée ou gicleur à l'étage où est situé le service de garde</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Lavabo ou lavabos propres</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Liste des numéros d'urgence affichée près du téléphone</li> <li><input type="checkbox"/> 11. Main courante à la hauteur des enfants dans les escaliers</li> <li><input type="checkbox"/> 12. Mobilier ayant des surfaces lisses (sans écharde, clou ou vis pouvant causer des blessures)</li> <li><input type="checkbox"/> 13. Pattes de chaise ou de table solides</li> <li><input type="checkbox"/> 14. Plan d'évacuation affiché</li> <li><input type="checkbox"/> 15. Plancher ou planchers propres</li> <li><input type="checkbox"/> 16. Poubelle ou poubelles munies d'un couvercle (sauf corbeille à papier)</li> <li><input type="checkbox"/> 17. Protège-cos pour arrondir les coins d'un meuble ou meubles ayant des coins arrondis</li> <li><input type="checkbox"/> 18. Radiateur ou radiateurs recouverts</li> </ul>

### 1.1.3 Les lieux publics, communs et privés sont clairement définis

<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. La distinction entre les lieux publics, les lieux communs et les lieux privés est claire pour tous les enfants (pictogramme, consigne, porte fermée en permanence, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 2. La distinction entre les lieux publics, les lieux communs et les lieux privés est claire pour tous les parents (pictogramme, consigne, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. L'accès aux lieux publics ou communs se fait directement (sans passer par des lieux privés)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Les attentes quant à l'utilisation des lieux sont claires tant pour les enfants du service de garde que pour tous les membres de la famille</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Les consignes concernant les lieux privés sont stables</li> <li><input type="checkbox"/> 6. L'accès aux lieux privés ne fait pas l'objet de marchandage, de récompense ou de punition pour les enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Les consignes relatives à l'utilisation d'une pièce commune sont appropriées (respect des besoins des enfants, attentes réalistes, absence d'objets fragiles à la portée des enfants, etc.)</li> </ul>
---

### 1.1.4 L'aménagement des lieux est flexible et permet de varier les formes de regroupements des enfants

A - Ameublement et équipement mobiles et polyvalents	B - Espace pour réaliser des activités de groupe	C - Service de garde aménagé pour permettre des activités de sous-groupes	D - Espace pour se retirer
<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Armoire sur roulettes</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Armoire polyvalente</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Bacs de rangement</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Chaises autonomes des tables</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Charriot de rangement</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Module pour imiter mobile</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Module de psychomotricité mobile</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Paniers de jouets qui s'emplit</li> <li><input type="checkbox"/> 9. Paravent, cloison ou tableau sur pied</li> <li><input type="checkbox"/> 10. Table mobile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. La cour extérieure peut être utilisée pour réaliser des activités de groupe</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Le mobilier peut être déplacé dans les pièces du service de garde pour réaliser des activités de groupe</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Il y a une pièce particulière dans la maison (salle de jeu, garage, etc.) où les enfants peuvent faire des activités de groupe</li> <li><input type="checkbox"/> 4. L'espace est aménagé dans les pièces du service de garde pour réaliser des activités de groupe sans avoir à déplacer le mobilier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Les pièces du service de garde sont divisées en aires pour permettre plusieurs types de jeux en même temps</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Les aires sont délimitées par des repères physiques (meuble, tapis, coussin, module, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Les aires de jeux peuvent être agrandies ou réduites facilement pour répondre aux besoins des enfants</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Les aires de jeux sont facilement accessibles</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Les aires de jeux ne bloquent pas le passage vers une sortie du service de garde</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Le matériel est regroupé en cohérence avec l'aire de jeux (les blocs dans l'aire de construction, le matériel d'arts plastiques dans l'aire d'arts plastiques, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Les aires de jeux sont pourvues de mobilier, d'équipement et de matériaux en quantité suffisante</li> <li><input type="checkbox"/> 8. Les aires de jeux sont pourvues de mobilier, d'équipement et de matériaux stimulants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Il y a au moins un endroit pour permettre aux enfants de se retirer du groupe</li> <li><input type="checkbox"/> 2. L'aire ou les aires pour se retirer servent uniquement pour la détente et jamais comme lieu de punition</li> <li><input type="checkbox"/> 3. L'aire ou les aires pour se retirer sont confortables</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Il est facile de voir à l'extérieur des endroits qui servent aux enfants pour se retirer</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Il y a une ou des consignes, une ou des photos ou un ou des pictogrammes pour assurer la tranquillité des enfants qui se retirent</li> </ul>



**1.1.5 Les lieux répondent aux besoins moteurs de tous les poupons**

☐ 99. Ne s'applique pas si le service de garde ne reçoit aucun enfant de moins de 18 mois

- ☐ 1. L'aménagement permet aux trottineurs de s'appuyer sur du mobilier sécuritaire pour se lever
- ☐ 2. Il y a une ou des barres fixées au mur pour permettre aux poupons de se lever
- ☐ 3. Il y a des chaises à la hauteur des marcheurs
- ☐ 4. Il y a au moins une petite table disponible pour les trottineurs (repas, jeux, etc.)
- ☐ 5. Une pièce du service de garde peut être divisée pour permettre aux poupons de jouer en toute sécurité (cloison, division transparente ou petites barrières, etc.)
- ☐ 6. Les divisions peuvent être déplacées facilement selon les besoins des enfants
- ☐ 7. Une aire ou des aires peuvent être divisées physiquement pour permettre aux nourrissons d'être par terre en toute sécurité
- ☐ 8. Une aire ou des aires permettent aux rampeurs de se déplacer en toute sécurité
- ☐ 9. Une aire ou des aires permettent aux trottineurs de marcher et de courir librement
- ☐ 10. Le mobilier ou les dénivellations offrent des défis adaptés aux différentes capacités des enfants (rampeurs, trottineurs ou marcheurs)
- ☐ 11. Le service de garde dispose d'au moins une poussette

.../11

**1.1.6 Les lieux permettent différents types d'activités**

Une même aire peut servir à deux types d'activités : cocher chaque fois

Présence d'aire :

- ☐ 1. De jeux symboliques
- ☐ 2. D'arts plastiques
- ☐ 3. De construction ou de blocs
- ☐ 4. De jeux de manipulation ou de jeux de table
- ☐ 5. De lecture
- ☐ 6. De jeux moteurs
- ☐ 7. De musique (écoute ou production)
- ☐ 8. De menuiserie
- ☐ 9. De jeux d'eau
- ☐ 10. De jeux de sable
- ☐ 11. De jeux scientifiques

.../11

**1.1.7 Les lieux sont aménagés afin de permettre une complémentarité des activités**

- ☐ 1. Aire d'arts plastiques près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 2. Aire de construction et de jeux symboliques à proximité
- ☐ 3. Aire de jeux de sable près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 4. Aire de jeux d'eau près d'un approvisionnement d'eau
- ☐ 5. Aire de lecture près de l'aire d'écoute de musique
- ☐ 6. Aire de lecture à l'écart des aires de circulation
- ☐ 7. Aire de lecture loin des jeux symboliques
- ☐ 8. Aire de lecture loin des jeux de construction
- ☐ 9. Aire de lecture dans un lieu où l'enfant peut se retirer

.../9

**1.1.8 Les lieux sont aménagés pour répondre aux besoins et aux intérêts des enfants**

- ☐ 1. La table ou les tables pour jouer sont à la hauteur des enfants
- ☐ 2. La table ou les tables pour manger sont à la hauteur des enfants
- ☐ 3. Les chaises sont à la hauteur des enfants
- ☐ 4. Il y a des coussins, un tapis ou un pouf pour que les enfants s'installent par terre confortablement
- ☐ 5. Les enfants ont un endroit personnel pour mettre leurs effets (couverture, objet de transition, couches, etc.)
- ☐ 6. Les réalisations et les explorations des enfants sont affichées
- ☐ 7. La décoration reprend les thèmes adaptés au niveau de développement des enfants (animaux, personnages connus, vie quotidienne, etc.)
- ☐ 8. La décoration reflète la vie des enfants (photos des fêtes, des activités dans le service de garde, photos des parents, de la fratrie, etc.)
- ☐ 9. Les éléments décoratifs sont disposés pour que les enfants puissent les voir aisément (à leur hauteur, etc.)
- ☐ 10. La majorité des éléments décoratifs sont protégés pour permettre aux enfants d'y toucher (plastifiés, etc.)

.../10

**1.1.9 L'aménagement du service de garde tient compte des besoins de la personne responsable**

Présence de :

- ☐ 1. Chaise berçante
- ☐ 2. Chaisière
- ☐ 3. Outils de référence sur les services de garde éducatifs ou sur le développement des enfants
- ☐ 4. Escabeau, marchepied sécuritaire ou rien n'est rangé au-dessus de la hauteur des épaules de la personne responsable
- ☐ 5. Table à langer à la hauteur de la personne responsable ou il n'y a pas de table à langer
- ☐ 6. Installation où la personne responsable peut écrire confortablement dans le service de garde à proximité des enfants (table ou comptoir à sa hauteur, etc.)
- ☐ 7. Marchepied pour que les trottineurs puissent accéder à la table à langer
- ☐ 8. Mobilier (bureau, secrétaire, table de travail, etc.) réservé dans le service de garde pour effectuer les tâches administratives
- ☐ 9. Objets lourds rangés au-dessous de la hauteur des épaules de la personne responsable
- ☐ 10. Téléphone disponible dans un lieu discret ou téléphone sans fil

.../10

### 1.1.10. L'aménagement des lieux permet aux enfants d'avoir un contact direct avec le matériel : de le choisir, de le manipuler et de le ranger

Présence de :

- ☐ 1. La majorité du matériel est à la vue des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 2. La majorité du matériel est à la portée des enfants dans toutes les aires de jeux
- ☐ 3. Le matériel est classifié pour favoriser le jeu (par dimension du développement, à proximité des aires de jeux, par habileté des enfants, etc.)
- ☐ 4. La majorité du matériel est rangé dans des bacs accessibles aux enfants
- ☐ 5. Les lieux de rangement sont organisés pour que les enfants puissent classer, trier et associer
- ☐ 6. Les lieux de rangement sont identifiés par un moyen compréhensible pour les enfants (pictogramme, photo, spécimen d'objet, etc.)
- ☐ 7. Le matériel est organisé pour suggérer des jeux aux enfants (blocs empilés ou placés en cercle, poupée installée dans une chaise haute, etc.)

.../7

### 1.1.11. L'environnement répond aux besoins particuliers de certains enfants

- ☐ 1. Il y a une rampe d'accès au service de garde permettant l'accès aux fauteuils roulants, aux poussettes, aux béquilles, etc.
- ☐ 2. Il y a des barres de soutien dans une ou des pièces du service de garde
- ☐ 3. La liste des allergies des enfants est affichée dans la pièce où les enfants mangent
- ☐ 4. Des mesures sont prises pour protéger les enfants ayant des allergies (photos, aménagement des repas, épipen accessible, etc.)
- ☐ 5. Le sol de certaines aires de jeux plus bruyantes est recouvert de tapis amovibles ou le sol est recouvert d'un revêtement amortissant
- ☐ 6. Les pictogrammes sont contrastés (couleur, texture, etc.)
- ☐ 7. Il y a au moins une paire de ciseaux pour gaucher
- ☐ 8. Il y a un espace réservé pour offrir des soins personnalisés à un enfant malade ou ayant besoin de soins particuliers
- ☐ 9. Il y a de l'équipement, des jouets ou des ustensiles transformés ou achetés, pour répondre aux besoins particuliers de certains enfants (chaise munie d'un soutien pour la tête, cuillère avec gros manche pour favoriser la prise, assiette ou jeux avec ventouse antidérapante, etc.)

.../9

## 1.2 L'aménagement des lieux favorise toutes les dimensions du développement des enfants

### 1.2.1. Le matériel est adapté aux besoins des enfants

A – Matériel sécuritaire	B – Matériel en quantité suffisante	C – Matériel en bon état	D – Matériel de différentes provenances
<p>Éléments non sécuritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Matériel avec éclat qui peut blesser, couper, etc.</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Matériel avec de petites pièces qui se détachent et qui peuvent être avalées</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Matériel de taille ne correspondant pas aux normes d'étouffement (voir gabarit)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Matériel détérioré qui met les enfants en danger (rembourrage pouvant être avalé, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Matériel contenant un produit toxique pouvant être avalé ou sucé</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Matériel dangereux utilisé sans surveillance par les enfants (ciseaux, cordes à danser, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 7. Objet, jeu ou matériel déposé pouvant tomber sur les enfants</li> </ul> <p>.../7</p>	<p>Éléments à privilégier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. En nombre suffisant pour le nombre des enfants du service de garde</li> <li><input type="checkbox"/> 2. En plusieurs exemplaires pour ce qui est de certains jouets polyvalents ou populaires</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Matériel rangé dans le service de garde pour en permettre la rotation</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Matériel rangé à l'extérieur du service de garde pour en permettre la rotation (réserve, garage, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Matériel apporté de la maison par les enfants</li> </ul> <p>.../5</p>	<p>Éléments à privilégier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Propre</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Bon état (livres dont les pages ne sont pas déchirées ou oxydées, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Attrayant (jouets aux couleurs vives, graphisme simple, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Complet (il ne manque pas de pièces aux casse-têtes, aux jeux d'encastrement, les poupées ont tous leurs membres, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Jouets contaminés retirés à l'occasion lors des périodes de rangement</li> <li><input type="checkbox"/> 6. Résistant (fabriqué à partir de matériaux résistants, de bonne qualité, etc.)</li> </ul> <p>.../6</p>	<p>Éléments à privilégier :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 1. Matériel de fabrication commerciale</li> <li><input type="checkbox"/> 2. Matériel fait maison</li> <li><input type="checkbox"/> 3. Objets de la vie courante de grandeur réelle (ustensiles de cuisine, broches, bigoudis, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 4. Répliques miniaturisées (ustensiles de cuisine, aliments, outils, etc.)</li> <li><input type="checkbox"/> 5. Matériel de récupération</li> </ul> <p>.../5</p>

1.2.2 Le matériel favorise toutes les dimensions du développement				
A – Matériel favorisant spécifiquement la dimension psychomotrice	B – Matériel favorisant spécifiquement la dimension intellectuelle	C – Matériel favorisant spécifiquement la dimension socioaffective	D – Matériel favorisant spécifiquement la dimension langagière	E – Matériel favorisant spécifiquement la créativité
Présence de :	Présence de :	Présence de :	Présence de :	Présence de :
<input type="checkbox"/> 1. Bac à eau <input type="checkbox"/> 2. Bac à sable <input type="checkbox"/> 3. Balles <input type="checkbox"/> 4. Ballons <input type="checkbox"/> 5. Ballon sautoir <input type="checkbox"/> 6. Blocs (différentes tailles) <input type="checkbox"/> 7. Boîtes de carton de tailles différentes <input type="checkbox"/> 8. Camions <input type="checkbox"/> 9. Cerceaux <input type="checkbox"/> 10. Ciseaux <input type="checkbox"/> 11. Corde à danser <input type="checkbox"/> 12. Coussin, tapis ou pouf <input type="checkbox"/> 13. Gros véhicules pouvant être enfourchés, poussés ou tirés <input type="checkbox"/> 14. Jouets pour l'eau ou le sable (pelles, seaux, etc.) <input type="checkbox"/> 15. Matériel à emplier <input type="checkbox"/> 16. Matériel à enfiler <input type="checkbox"/> 17. Petites autos <input type="checkbox"/> 18. Rubans rythmiques <input type="checkbox"/> 19. Savon à bulles <input type="checkbox"/> 20. Tapis pour rouler ou ramper <input type="checkbox"/> 21. Tunnel .../21	<input type="checkbox"/> 1. Boîte à surprise <input type="checkbox"/> 2. Calendrier <input type="checkbox"/> 3. Casse-têtes <input type="checkbox"/> 4. Conteneurs de plastique emboîtable <input type="checkbox"/> 5. Horloge <input type="checkbox"/> 6. Jeu de dominos <input type="checkbox"/> 7. Jeux d'encastrement <input type="checkbox"/> 8. Jeux de régions ou de société <input type="checkbox"/> 9. Jeux de manipulation (Monsieur Patate, matériel à lacer, à attacher) <input type="checkbox"/> 10. Jeu de mémoire <input type="checkbox"/> 11. Lègos, matériel de construction <input type="checkbox"/> 12. Matériel scientifique <input type="checkbox"/> 13. Matériel à classer ou à sérier <input type="checkbox"/> 14. Matériel informatique (cédérom, Internet, etc.) <input type="checkbox"/> 15. Objet à vider et à transvider (entonnoir, tasse à mesurer, etc.) .../15	<input type="checkbox"/> 1. Affiche <input type="checkbox"/> 2. Album photos <input type="checkbox"/> 3. Accessoires pour poupée <input type="checkbox"/> 4. Accessoires pour se déguiser : chapeaux, sacs à main, etc. <input type="checkbox"/> 5. Accessoires représentant des milieux de vie <input type="checkbox"/> 6. Appareil photo (réel ou réplique) <input type="checkbox"/> 7. Balance intérieure <input type="checkbox"/> 8. Couverture ou parachute <input type="checkbox"/> 9. Déguisements <input type="checkbox"/> 10. Figurines (animaux, personnages, canards, etc.) <input type="checkbox"/> 11. Miroir à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 12. Mobilier pour imiter (maisonnette, établi, etc.) <input type="checkbox"/> 13. Modèles réduits (forme, garage, etc.) <input type="checkbox"/> 14. Maquillage <input type="checkbox"/> 15. Objets en peluche ou en tissu <input type="checkbox"/> 16. Poupées <input type="checkbox"/> 17. Poussette <input type="checkbox"/> 18. Vêtements de déguisement .../18	<input type="checkbox"/> 1. Appareil d'enregistrement <input type="checkbox"/> 2. Appareil pour écouter <input type="checkbox"/> 3. Cassettes audio, CD <input type="checkbox"/> 4. Machine à écrire ou clavier d'ordinateur <input type="checkbox"/> 5. Imagiers <input type="checkbox"/> 6. Lettres en plastique, en feutrine ou en carton <input type="checkbox"/> 7. Livres de toutes sortes <input type="checkbox"/> 8. Marionnettes <input type="checkbox"/> 9. Mobiles <input type="checkbox"/> 10. Ordinateur <input type="checkbox"/> 11. Tableau <input type="checkbox"/> 12. Téléphone (réel ou réplique) .../12	<input type="checkbox"/> 1. Argile <input type="checkbox"/> 2. Catalogues, revues <input type="checkbox"/> 3. Colle, ruban adhésif ou agrafeuse <input type="checkbox"/> 4. Craies <input type="checkbox"/> 5. Crayons <input type="checkbox"/> 6. Éléments naturels (feuilles, coquillages, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Instruments de musique <input type="checkbox"/> 8. Matériel recyclé <input type="checkbox"/> 9. Morceaux de bois <input type="checkbox"/> 10. Objets sonores <input type="checkbox"/> 11. Pâte à modeler, argile, etc. <input type="checkbox"/> 12. Papier (blanc, de couleur, cartonné, etc.) <input type="checkbox"/> 13. Papier, carton pour réalisations collectives <input type="checkbox"/> 14. Peinture <input type="checkbox"/> 15. Pinceaux, tampon encreur, rouleaux, éponges, etc. <input type="checkbox"/> 16. Tissu, laine, ouate, etc. .../16

1.2.3 Le matériel stimule les sens de l'enfant
Présence de matériel à explorer en ce qui concerne les :
<input type="checkbox"/> 1. Odeurs (pochettes, crayons odorants, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Textures (coussins, tapis de diverses textures, objets en peluche, fourrure, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Couleurs (papier cellophane, liquide de couleur en bouteille, prisme, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Sons (clochettes, mobiles, hochets, etc.) .../4

1.2.4 Le matériel et l'équipement sont adaptés aux différentes étapes du développement moteur des poupons	
A – Nourrison : Immobile sur le dos, capable de se retourner sur le ventre ou capable de s'asseoir	B – Rampeur ou trottoineur
<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun nourrison Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Balance intérieure <input type="checkbox"/> 2. Ballon de plage <input type="checkbox"/> 3. Balles en tissu <input type="checkbox"/> 4. Blocs en tissu <input type="checkbox"/> 5. Boîtes en carton <input type="checkbox"/> 6. Bouteilles de plastique avec liquide à l'intérieur <input type="checkbox"/> 7. Beignet en tissu pour appuyer le bébé <input type="checkbox"/> 8. Figurines <input type="checkbox"/> 9. Foulards <input type="checkbox"/> 10. Hochets en tissu <input type="checkbox"/> 11. Marionnettes au poignet <input type="checkbox"/> 12. Mobile <input type="checkbox"/> 13. Poupées <input type="checkbox"/> 14. Répliques miniaturisées <input type="checkbox"/> 15. Siège de bébé avec appui-tête <input type="checkbox"/> 16. Portique avec objets à manipuler <input type="checkbox"/> 17. Tapis de diverses textures <input type="checkbox"/> 18. Téléphone .../18	<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun rampeur ou trottoineur Présence de : <input type="checkbox"/> 1. Autos en plastique <input type="checkbox"/> 2. Ballon mou <input type="checkbox"/> 3. Barre de soutien <input type="checkbox"/> 4. Blocs <input type="checkbox"/> 5. Bois et contenants en plastique emboîtable <input type="checkbox"/> 6. Crayons <input type="checkbox"/> 7. Déguisements (chapeau, sac, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Figurines <input type="checkbox"/> 9. Jouets à pousser <input type="checkbox"/> 10. Jouets à tirer <input type="checkbox"/> 11. Jouets à enfourcher <input type="checkbox"/> 12. Marionnettes <input type="checkbox"/> 13. Maquillage <input type="checkbox"/> 14. Miroir <input type="checkbox"/> 15. Mobilier pour imiter <input type="checkbox"/> 16. Module en pente <input type="checkbox"/> 17. Paniers pour transporter du matériel <input type="checkbox"/> 18. Pâte à modeler <input type="checkbox"/> 19. Peinture tactile <input type="checkbox"/> 20. Petit bala <input type="checkbox"/> 21. Poupées <input type="checkbox"/> 22. Répliques miniaturisées <input type="checkbox"/> 23. Téléphone <input type="checkbox"/> 24. Valises, boîtes à lunch, etc. <input type="checkbox"/> 25. Xylophone, petit piano, etc. .../25



### 1.2.5. Le matériel reflète la diversité des réalités familiales et culturelles

Présence de :

- ☐ 1. Cassettes de musique du monde ou chansons en plusieurs langues (autres que le français ou l'anglais)
- ☐ 2. Déguisements et accessoires de cultures diverses
- ☐ 3. Accessoires de cultures diverses (sacs, paniers, etc.)
- ☐ 4. Livres représentant des réalités familiales diverses
- ☐ 5. Livres représentant des réalités culturelles diverses
- ☐ 6. Livres écrits en langues ou en alphabets différents
- ☐ 7. Monnaie, timbres ou cartes (postales, de Noël) provenant de pays différents
- ☐ 8. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités familiales
- ☐ 9. Photo ou affiche représentant positivement plusieurs réalités culturelles
- ☐ 10. Poupées représentant des origines ethniques diverses
- ☐ 11. Poupées sexuées
- ☐ 12. Ustensiles de cuisine d'origines diverses

.../12

## 2. La structuration et la variation des types d'activités

### 2.1 La planification des activités par la personne responsable

#### 2.1.1 La personne responsable planifie adéquatement les activités de son groupe (entrevue)

<input type="checkbox"/> 1. Il n'y a pas de planification OU La planification est effectuée par une autre personne que la personne responsable OU La planification n'est pas mise par écrit	<input type="checkbox"/> 2. La planification est mise par écrit par la personne responsable ET La planification est rédigée pour plus d'une semaine à la fois	<input type="checkbox"/> 3. La planification est mise par écrit par la personne responsable pour une période n'excédant pas une semaine	<input type="checkbox"/> 4. La planification est mise par écrit par la personne responsable pour une période n'excédant pas une semaine ET Elle est affichée pour les parents, les autres membres du personnel ou la direction ou elle est remise aux parents, aux autres membres de la direction ou à la direction
---	---	---	---

#### 2.1.2 La planification est appliquée avec souplesse (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

##### Planification des activités

- ☐ 2. La planification est révisée tous les jours ou toutes les semaines
- ☐ 3. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des imprévus dans l'horaire dus à l'organisation du service de garde (dîner en retard, assistante malade, remplaçante en retard, etc.)
- ☐ 4. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte des intérêts ponctuels des enfants
- ☐ 5. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte d'événements imprévus
- ☐ 6. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte du temps qu'il fait
- ☐ 7. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence ou de l'absence de certains enfants ou du nombre d'enfants absents
- ☐ 8. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de l'état de santé ou de l'humeur des enfants
- ☐ 9. Des changements sont apportés à la planification pour tenir compte de la présence d'une personne de l'extérieur (stagiaire, observatrice, conseillère pédagogique, parent, etc.)

.../9

#### 2.1.3 La personne responsable utilise des ressources humaines et matérielles pour la soutenir dans sa planification (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à un autre item)

##### Ressources humaines et matérielles utilisées

- ☐ 2. Programme éducatif des CPE
- ☐ 3. Revue, bulletin d'association professionnelle
- ☐ 4. Livres personnels
- ☐ 5. Centre de documentation dans le service de garde ou la CPE
- ☐ 6. Internet
- ☐ 7. Bibliothèque ou centre de documentation
- ☐ 8. Banque d'activités
- ☐ 9. Échanges avec les parents
- ☐ 10. Discussions avec des collègues
- ☐ 11. Échanges avec la coordonnatrice pédagogique

.../11

#### 2.1.4 Des sources d'inspiration pertinentes orientent la personne responsable pour planifier les activités du groupe d'enfants (entrevue)

- ☐ 1. Il n'y a pas de planification des activités (passez à l'item suivant)

##### Sources d'inspiration pertinentes

- ☐ 2. Des thèmes
- ☐ 3. Des événements traditionnels (Noël, Halloween, Fête des mères, etc.)
- ☐ 4. Des événements saisonniers (automne, cueillette de pommes, etc.) ou le temps qu'il fait
- ☐ 5. La connaissance du développement des enfants
- ☐ 6. Les intérêts ou les besoins des enfants
- ☐ 7. Les intérêts ou les passions de la personne responsable
- ☐ 8. Les forces ou les habiletés des enfants
- ☐ 9. Le passage d'un enfant d'un stade de développement à un autre
- ☐ 10. Les demandes des enfants

.../10

## 2.2 L'observation des enfants

### 2.2.1 La personne responsable s'organise pour observer les enfants

#### Comportement de la personne responsable pour organiser ses observations

##### La personne responsable :

- ☐ 1. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour observer ces derniers
- ☐ 2. Utilise un moment de la journée où les enfants sont plus autonomes pour consigner ses observations sur ces derniers
- ☐ 3. Utilise un ou des moyens mnémotechniques pour se rappeler les faits observés dans le feu de l'action (bloc-notes à portée de la main, babillard, feuilles épinglées au mur dans différents coins du local, photographies, objets mis de côté identifiés à l'enfant, etc.)
- ☐ 4. Se place dans le local pour voir la majorité des enfants
- ☐ 5. Se place à la hauteur des enfants pour avoir le même point d'observation qu'eux
- ☐ 6. Utilise des outils d'observation méthodiques
- ☐ 7. Note au fur et à mesure, dans un rapport écrit, les principales observations concernant les activités de l'enfant
- .../7

### 2.2.2 À la suite de ses observations, la personne responsable note de l'information pertinente (entrevue)

#### Elle note :

- ☐ 1. Un événement inhabituel qui survient
- ☐ 2. Des interactions entre les enfants
- ☐ 3. Une activité réalisée par l'enfant
- ☐ 4. Une habileté nouvelle développée par l'enfant
- ☐ 5. Un intérêt nouveau ou récurrent de l'enfant
- ☐ 6. La fréquence ou la répétition de gestes ou d'activités par l'enfant
- ☐ 7. Les hésitations de l'enfant face à des situations nouvelles ou inhabituelles
- ☐ 8. Une difficulté particulière rencontrée par l'enfant
- ☐ 9. Des informations sur les activités de base (manger, boire, dormir et éliminer)
- ☐ 10. Des informations sur l'humeur de l'enfant
- .../10

### 2.2.3 La personne responsable donne suite à ses observations (entrevue)

- ☐ 1. Transmet les données de ses observations aux parents
- ☐ 2. Détermine une activité à entreprendre avec un enfant ou un groupe d'enfants
- ☐ 3. Détermine une habileté ou un intérêt à soutenir chez un enfant
- ☐ 4. Cible une ou des transformations à apporter à l'aménagement
- ☐ 5. Choisit du matériel à ajouter ou à retirer
- ☐ 6. Détermine les relations interpersonnelles à soutenir
- ☐ 7. Transmet les données de ses observations aux professionnels concernés
- ☐ 8. Discute des interventions à effectuer auprès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants avec l'assistante ou la conseillère pédagogique
- .../8

## 2.3 L'horaire de la journée

### 2.3.1 La séquence des principaux éléments de la journée est souple, mais elle permet aux enfants de développer des repères dans le temps

#### Caractéristiques des éléments de la séquence d'activités de la journée :

- ☐ 1. La séquence des éléments de la journée est connue des enfants ou elle leur est rappelée fréquemment pour qu'ils la connaissent
- ☐ 2. La séquence des éléments de la journée est affichée pour les parents et pour les autres membres du personnel
- ☐ 3. La séquence des éléments de la journée est affichée sous forme de pictogrammes, de dessins ou de photos pour les enfants
- ☐ 4. La séquence des principaux éléments de la journée est flexible : les heures de début et de fin des différentes activités peuvent être modifiées pour répondre à un besoin des enfants
- ☐ 5. L'organisation du service de garde soutient la personne responsable qui apporte des changements à la longueur des activités
- ☐ 6. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils puissent se repérer dans la journée (sablier, horloge, calendrier, etc.)
- ☐ 7. Des marqueurs de temps sont utilisés avec les enfants pour qu'ils développent des repères dans l'année (calendrier, tableau de la météo, indices saisonniers, etc.)
- .../7

### 2.3.2 La séquence des activités de la journée tient compte du besoin des enfants d'équilibrer leur énergie

#### Dans la séquence des activités de la journée :

- ☐ 1. Les heures de collations sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des enfants
- ☐ 2. Les heures de collation ne sont pas trop rapprochées ni trop éloignées des heures des repas
- ☐ 3. L'heure du dîner est déterminée en fonction du rythme biologique des enfants
- ☐ 4. La séquence des activités alterne les moments où les enfants peuvent bouger et les moments plus calmes
- ☐ 5. La séquence des activités démontre un équilibre entre le temps alloué aux activités amorcées par l'enfant et celles qu'amorce la personne responsable
- ☐ 6. Le temps alloué à chacune des périodes de la journée permet aux enfants de bien vivre sans être bousculés ni subir des attentes qui entraînent un comportement d'orage chez les enfants
- ☐ 7. Le temps alloué aux jeux extérieurs varie selon les activités possibles en fonction du temps qu'il fait
- ☐ 8. Le temps alloué au visionnage d'émissions de télé, de films ou de séquences vidéo est flexible et adapté à la capacité d'attention des enfants
- ☐ 9. Il n'y a pas plus d'une période d'allouée pour regarder des émissions de télé, des films ou des séquences vidéo au cours de la journée d'observation
- .../9

### 2.3.3 - La séquence des activités de la journée tient compte des besoins individuels des poupons

☐ 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucun poupon dans le groupe observé

Éléments à privilégier dans la séquence des activités de la journée :

- ☐ 1. La personne responsable établit un horaire d'activités de base individuel pour chacun des poupons
- ☐ 2. La personne responsable applique l'horaire des activités de base individuel avec souplesse pour s'adapter au rythme de chacun des poupons
- ☐ 3. L'horaire des activités de base individuel est affiché pour les parents et pour les membres du personnel
- ☐ 4. L'heure des repas ou des boires est déterminée en fonction du rythme biologique de chacun des poupons
- ☐ 5. Les heures du début des siestes et leur nombre sont déterminées pour tenir compte des besoins des poupons en fonction de leur rythme individuel
- ☐ 6. Le temps alloué à la sieste varie d'un poupon à l'autre d'après les besoins habituels des poupons
- ☐ 7. Les heures des collations sont déterminées en tenant compte des heures d'arrivée et de départ de la majorité des poupons

.../7

### 2.3.4 - A - Les types d'activités des enfants de plus de 18 mois varient au cours de la journée

☐ 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucun enfant de plus de 18 mois dans le groupe observé

A - Types d'activités à l'intérieur :

- ☐ 1. Activité proposée par la personne responsable et réalisée par tous les enfants de plus de 18 mois à l'intérieur
- ☐ 2. Activité proposée par la personne responsable à un sous-groupe d'enfants à l'intérieur
- ☐ 3. Activité proposée par la personne responsable en ateliers en rotation à l'intérieur
- ☐ 4. Activité proposée par la personne responsable en ateliers au choix à l'intérieur
- ☐ 5. Jeux libres à l'intérieur
- ☐ 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'intérieur
- ☐ 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) « animée » à l'intérieur

.../7

B - Types d'activités à l'extérieur :

- ☐ 1. Temps qu'il lui ne permettant pas d'activités à l'extérieur (voir contexte d'observation)
- ☐ 2. Activité proposée par la personne responsable à l'extérieur
- ☐ 3. Activité proposée par la personne responsable en ateliers en rotation à l'extérieur
- ☐ 4. Activité proposée par la personne responsable en ateliers au choix à l'extérieur
- ☐ 5. Jeux libres à l'extérieur
- ☐ 6. Ateliers libres planifiés par les enfants à l'extérieur
- ☐ 7. Activité de base (autre que l'accueil ou le départ) à l'extérieur

.../7

### 2.3.4 - B - Les types d'activités proposées aux poupons tiennent compte des besoins de ces derniers

☐ 99. Ne s'applique pas s'il n'y a aucun poupon dans le groupe observé

La personne responsable :

- ☐ 1. Propose de façon stimulante un ou des jouets particuliers adaptés aux poupons
- ☐ 2. Installe les poupons qui ne marchent pas dans un environnement stimulant
- ☐ 3. Installe les poupons qui ne marchent pas dans un environnement sécuritaire
- ☐ 4. Propose de façon stimulante du matériel adapté aux poupons
- ☐ 5. Initie le poupon à l'utilisation de matériel nouveau pour lui
- ☐ 6. Organise des mises en scène en regroupant un assortiment de jeux et de jouets à la portée des poupons pour les stimuler
- ☐ 7. Apporte des changements à l'aménagement pour stimuler de nouvelles activités chez les poupons
- ☐ 8. Propose une activité individuelle à un poupon (par exemple, jeu de coucous, histoire, etc.)
- ☐ 9. Propose une activité à un sous-groupe de poupons qui ont atteint le même stade de développement
- ☐ 10. Propose une activité de groupe si les poupons ont 12 mois ou plus ou si n'y a pas de poupons de plus de 12 mois
- ☐ 11. Propose des activités à l'extérieur

.../11

## 2.4 Les activités ludiques

### 2.4.1 - Les jeux libres sont valorisés

Éléments qui démontrent une valorisation des jeux libres :

- ☐ 1. Le nombre de périodes de jeux libres est équilibré par rapport aux autres types d'activités (au moins une période de jeux libres le matin et l'après-midi)
- ☐ 2. Le temps alloué aux périodes de jeux libres est suffisant pour permettre aux enfants d'élaborer un projet et de développer leur jeu
- ☐ 3. Au cours des jeux libres, les enfants peuvent utiliser tout le matériel qui est à leur portée
- ☐ 4. Les jouets, les jeux et l'équipement disponibles au cours des jeux libres sont variés, c'est-à-dire qu'ils permettent de développer une variété de dimensions chez l'enfant
- ☐ 5. Toutes les aires d'activités sont accessibles aux enfants
- ☐ 6. Les jouets, les jeux et l'équipement sont en quantité suffisante pour répondre aux besoins habituels des enfants au cours de jeux libres
- ☐ 7. Le nombre d'enfants pouvant se regrouper pour jouer ensemble n'est pas limité a priori par la personne responsable
- ☐ 8. La personne responsable ajoute du nouveau matériel et de nouvelles expériences de jeux libres pour répondre aux besoins et aux intérêts particuliers ou ponctuels des enfants du groupe

.../8

### 2.4.2 - A - Au cours de l'ensemble des activités, les enfants de plus de 18 mois peuvent faire des choix significatifs

☐ 99. Ne s'applique pas si aucun enfant de plus de 18 mois dans le groupe observé

A - À éviter :

- ☐ 1. La personne responsable impose une activité à un enfant contre son gré
- ☐ 2. La personne responsable impose un ou des compagnons de jeu à un enfant
- ☐ 3. La personne responsable refuse qu'un enfant joue avec un autre enfant ou avec un groupe d'enfants

.../3

B - Choix significatifs possibles :

- ☐ 1. L'enfant peut choisir ses compagnons de jeu parmi les enfants de son groupe (sans restriction de la part de la personne responsable)
- ☐ 2. L'enfant détermine lui-même le déroulement de l'activité (étapes à suivre) ou il peut choisir parmi un éventail de déroulements possibles
- ☐ 3. L'enfant peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu
- ☐ 4. L'enfant détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre
- ☐ 5. L'enfant détermine lui-même les règles du jeu ou les scénarios s'il y a lieu
- ☐ 6. La nature des choix que les enfants doivent faire est adéquate par rapport à leurs capacités
- ☐ 7. L'enfant doit choisir parmi un nombre de possibilités qui tient compte des capacités et de l'expérience des enfants pour faire des choix

.../7



#### 2.4.2 - B- Au cours des activités de la journée, les poupons peuvent faire des choix significatifs

☐ 99. Ne s'applique pas si aucun poupon dans le groupe observé

A - À éviter :

- ☐ 1. La personne responsable impose une activité à un poupon contre son gré
- ☐ 2. La personne responsable impose un ou des compagnons de jeu à un poupon
- ☐ 3. La majorité du matériel n'est pas à la portée des poupons

.../3

B - Choix significatifs possibles :

- ☐ 1. La personne responsable accepte le choix d'activité du poupon
- ☐ 2. Le poupon peut jouer seul ou choisir ses compagnons de jeu
- ☐ 3. La personne responsable encourage les interactions positives que les poupons amorcent avec elle ou entre eux
- ☐ 4. L'ensemble du matériel à la vue est accessible aux poupons
- ☐ 5. Du matériel particulier est disponible sous forme de mise en scène
- ☐ 6. Le poupon peut faire des choix en pointant du doigt ou en choisissant lui-même le matériel qui l'intéresse
- ☐ 7. Le poupon peut utiliser le matériel à d'autres fins que celles pour lesquelles il est normalement prévu
- ☐ 8. Le poupon détermine lui-même les buts qu'il veut atteindre
- ☐ 9. Le poupon peut répéter la même activité le nombre de fois qu'il le désire
- ☐ 10. Le poupon est placé dans un environnement où il peut se concentrer
- ☐ 11. Le poupon est placé dans une position motrice qu'il maîtrise par lui-même

.../11

#### 2.4.3 - A - Les activités proposées par la personne responsable aux enfants de plus de 18 mois de son groupe sont appropriées

☐ 99. Ne s'applique pas si aucun enfant de plus de 18 mois dans le groupe observé

Les activités proposées :

- ☐ 1. Tiennent compte du stade de développement des enfants du groupe
- ☐ 2. Offrent un défi réaliste aux enfants (assez difficile pour offrir un défi, mais assez facile pour que l'enfant puisse réussir après un processus d'essai/erreur)
- ☐ 3. Correspondent aux intérêts des enfants
- ☐ 4. Stimulent la créativité des enfants
- ☐ 5. Font appel à l'imaginaire des enfants
- ☐ 6. Favorisent le développement des capacités intellectuelles des enfants
- ☐ 7. Intègrent les suggestions des enfants
- ☐ 8. Correspondent aux besoins ponctuels des enfants (bouger, parler, relaxer, etc.)

.../8

#### 2.4.3 - B - Les activités proposées aux poupons par la personne responsable sont appropriées

☐ 99. Ne s'applique pas si aucun poupon dans le groupe observé

Les activités proposées :

- ☐ 1. Tiennent compte du développement des poupons du groupe (poupons immobiles, mobiles ou qui marchent)
- ☐ 2. Offrent un défi réaliste aux poupons (assez difficile pour offrir un défi, mais assez facile pour que le poupon puisse réussir après un processus d'essai/erreur)
- ☐ 3. Correspondent aux intérêts des poupons pour l'exploration
- ☐ 4. Font appel à la créativité des poupons
- ☐ 5. Suivent les pistes d'intérêt indiquées par les poupons
- ☐ 6. Correspondent aux besoins ponctuels manifestés par les poupons (bouger, relaxer, se faire prendre, etc.)
- ☐ 7. Sont de courte durée, c'est-à-dire que la personne responsable propose un nouveau choix d'activités ou de jouets au poupon lorsque ce dernier démontre des signes de désintérêt pour l'activité en cours
- ☐ 8. Ne sont pas imposées aux poupons qui démontrent un intérêt pour une autre activité
- ☐ 9. N'interfèrent pas avec le respect du rythme biologique des poupons, c'est-à-dire que les besoins physiologiques des poupons ont préséance sur les activités ludiques
- ☐ 10. Respectent l'autonomie des poupons

.../10

#### 2.4.4 - Les activités proposées par la personne responsable aux enfants de son groupe favorisent l'apprentissage actif

A - Caractéristique à éviter :

- ☐ 1. L'activité est fermée : une seule démarche est acceptée ou permet de la réussir

.../1

B - Caractéristiques d'une activité qui favorise l'apprentissage actif :

- ☐ 1. Le matériel utilisé est varié
- ☐ 2. Le matériel utilisé se prête à des usages multiples
- ☐ 3. L'activité permet la manipulation directe du matériel par les enfants
- ☐ 4. L'activité permet à tous les enfants de réussir
- ☐ 5. L'activité est ouverte : elle permet aux enfants de faire des choix significatifs et de la réaliser en déterminant eux-mêmes les buts à atteindre et les étapes ou la démarche pour les atteindre
- ☐ 6. L'activité stimule le développement du langage des enfants parce qu'elle les incite à communiquer avec les autres et à commenter leurs expériences
- ☐ 7. L'activité est organisée de façon à permettre que l'attention première de l'éducatrice soit disponible pour les enfants plutôt que pour le matériel

.../7

#### 2.4.5 - La personne responsable organise le matériel et l'équipement nécessaires aux activités

Caractéristiques d'une organisation efficace :

- ☐ 1. Le matériel est préparé à l'avance ou le matériel est préparé avec la participation des enfants
- ☐ 2. La préparation du matériel n'entraîne pas de temps d'attente pour les enfants
- ☐ 3. Si nécessaire, le local est aménagé à l'avance ou le local est aménagé avec la participation des enfants
- ☐ 4. Le matériel est prévu en quantité suffisante pour tous les enfants du groupe
- ☐ 5. Les enfants peuvent se servir eux-mêmes du matériel et le ranger eux-mêmes
- ☐ 6. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation sécuritaire du matériel (par exemple, les ciseaux sont utilisés sous surveillance pour les moins de 3 ans)
- ☐ 7. Le déroulement de l'activité prévoit une utilisation hygiénique du matériel (par exemple, une flûte pour chacun des enfants)
- ☐ 8. Pour des activités plus salissantes, l'équipement ou le local est aménagé de façon à réduire le plus possible le nettoyage subséquent
- ☐ 9. Pour des activités plus salissantes, les vêtements des enfants sont protégés ou les enfants ont des vêtements prévus à cette fin
- ☐ 10. L'aménagement octroie à tous les enfants suffisamment d'espace pour ne pas se nuire

.../10

<p><b>2.4.6 Les ateliers libres ou au choix permettent à l'enfant de plus de 18 mois de s'approprier son processus d'apprentissage (voir 3.1.4 pour l'intervention au cours des ateliers)</b></p> <p><input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun enfant de plus de 18 mois dans le groupe observé</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Il n'y a pas de période d'ateliers libres ou au choix (passer à un autre item)</p> <p>Caractéristiques des périodes d'ateliers libres ou d'ateliers au choix :</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Les enfants déterminent eux-mêmes leur projet ou ils choisissent leur atelier</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Les enfants peuvent modifier leur projet ou leur choix au cours de la période</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Le nombre maximum d'enfants par atelier ou par projet n'est pas déterminé à l'avance</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Les enfants peuvent choisir leurs compagnons de jeu au cours de la période</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Les enfants peuvent transporter le matériel d'un coin du local à l'autre, à la seule condition de le rapporter après utilisation</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Le choix d'ateliers permet aux enfants d'avoir accès à des activités riches et diversifiées ou les enfants sont en ateliers libres</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Les enfants ont la possibilité de faire un retour avec l'adulte ou avec d'autres enfants sur ce qu'ils ont fait au cours de la période d'ateliers</p> <p>.../8</p>
---

<p><b>2.4.7 La personne responsable et son assistante font preuve de professionnalisme</b></p> <p><input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas s'il n'y a pas d'assistante</p>	
<p><b>A – Attitudes à éviter :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. La personne responsable et son assistante ont des conversations privées qui nuisent à leur disponibilité auprès des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. La personne responsable et son assistante échangent de l'information qui ne respecte pas les règles de confidentialité ou d'éthique</p> <p><input type="checkbox"/> 3. La personne responsable et son assistante font montre de relations tendues ou agressives</p> <p><input type="checkbox"/> 4. La personne responsable ou son assistante émet des jugements désobligeants sur les parents ou sur les enfants</p> <p>... /4</p>	<p><b>B – Attitudes à promouvoir :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. La personne responsable et son assistante se soutiennent dans leurs interventions auprès des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. La personne responsable et son assistante partagent les responsabilités équitablement entre elles</p> <p><input type="checkbox"/> 3. La personne responsable et son assistante communiquent entre elles au sujet du déroulement des activités</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Les conversations de la personne responsable ou de son assistante respectent les règles d'éthique face aux parents</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Les conversations de la personne responsable ou de son assistante respectent les règles d'éthique face aux enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Les conversations de la personne responsable ou de son assistante respectent les règles d'éthique face aux autres membres du personnel du CPE (direction, conseiller pédagogique, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 7. La personne responsable et son assistante ont des interventions cohérentes l'une avec l'autre</p> <p><input type="checkbox"/> 8. La personne responsable et son assistante donnent l'exemple de relations interpersonnelles harmonieuses</p> <p>.../8</p>

### 3. L'interaction de la personne responsable avec les enfants

#### 3.1 La valorisation du jeu

<p><b>3.1.1 La personne responsable respecte le jeu des enfants</b></p> <p>Stratégies à promouvoir pour respecter le jeu des enfants :</p> <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Respecte le thème de jeu établi par les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Respecte le niveau de complexité du jeu établi par les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Respecte l'objet de jeu déterminé par les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Respecte les choix de matériel effectués par les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Respecte les choix des enfants quant à leur compagnon de jeu</p> <p><input type="checkbox"/> 6. N'entre dans le jeu que si elle perçoit une invitation ou une ouverture de la part des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Observe et écoute les enfants avant d'entrer dans leur jeu</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Observe et écoute les enfants pendant la participation au jeu</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Laisse les enfants se concentrer sur leurs jeux</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Accepte que les enfants utilisent le matériel et l'équipement de façon non usuelle</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Accepte que les enfants déplacent du mobilier ou du matériel</p> <p><input type="checkbox"/> 12. Se tient à l'écart du jeu lorsque sa présence n'est pas nécessaire ou que sa participation risquerait d'entraver le jeu</p> <p><input type="checkbox"/> 13. Permet aux poupons d'explorer avec leur corps et tous leurs sens ou il n'y a pas de poupons</p> <p>.../13</p>
---

<p><b>3.1.2 La personne responsable soutient les initiatives personnelles des enfants dans leurs jeux</b></p> <p>Stratégies pour soutenir les initiatives personnelles des enfants :</p> <p>La personne responsable :</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Met en œuvre les suggestions des enfants pour faire évoluer le jeu</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Invite les enfants à parler de ce qu'ils font et des projets qu'ils imaginent</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Permet aux enfants de prendre des risques calculés, c'est-à-dire qui ne mettent pas en cause leur sécurité ou leur santé</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à innover et à tester leurs idées</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Commente de façon précise et concrète les réussites des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Décrit de façon précise et concrète les difficultés rencontrées par les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Si nécessaire, fait des suggestions pour poursuivre le jeu, sans insister pour que les enfants adoptent celles-ci</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Imité ce que font les enfants pour s'intégrer à leur jeu</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Joue le rôle que les enfants lui proposent dans leurs jeux</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Demande aux enfants de décrire les « règles » des jeux qu'ils inventent</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Suit les indices fournis par les enfants sur le contenu du jeu ou la direction à donner au jeu</p> <p><input type="checkbox"/> 12. Fournit le matériel nécessaire pour enrichir et soutenir le jeu, selon la direction que les enfants lui donnent</p> <p>.../12</p>
--



### 3.1.4 La personne responsable crée un climat propice à l'évolution du jeu des enfants

Stratégies pour créer un climat propice à l'évolution du jeu :

La personne responsable :

- ☐ 1. Démontre son plaisir d'être avec les enfants au cours des jeux
- ☐ 2. Fait preuve d'humour
- ☐ 3. Reconnaît ou souligne la créativité des enfants dans leurs jeux
- ☐ 4. Fait appel à l'imaginaire des enfants
- ☐ 5. Accorde suffisamment de temps à chacune des périodes de jeu pour que ce dernier puisse évoluer et se complexifier
- ☐ 6. Accorde une attention positive à tous les enfants
- ☐ 7. Accepte de conserver des éléments du jeu en place pour les utiliser ou poursuivre le jeu à une période ultérieure
- ☐ 8. Prend en note des observations sur le jeu des enfants
- ☐ 9. Fait allusion à des événements survenus au cours du jeu dans les périodes ultérieures de la journée
- ☐ 10. Offre un contact physique chaleureux, réconfortant ou stimulant

.../10

### 3.1.4 La personne responsable soutient les enfants de plus de 18 mois dans le processus de planification d'ateliers libres ou de choix d'ateliers (voir 2.4.6 pour la structuration des ateliers libres ou au choix)

☐ 99. Ne s'applique pas si aucun enfant de plus de 18 mois dans le groupe observé

Stratégies pour soutenir les enfants dans le processus de planification :

- ☐ 1. Il n'y a pas d'ateliers libres ou au choix (passer à un autre item)

La personne responsable :

- ☐ 2. Organise des jeux ou des activités pour planifier ou choisir son atelier
- ☐ 3. Organise le moment de planification ou de choix d'ateliers en formant des sous-groupes, des dyades ou en circulant pour que les enfants choisissent ou planifient individuellement
- ☐ 4. Limite le temps d'attente des enfants lors des moments de planification ou de choix d'ateliers
- ☐ 5. S'assure que les enfants saisissent la nature des activités qui sont proposées dans chacun des ateliers au choix ou les enfants sont en ateliers libres.
- ☐ 6. Permet aux enfants de planifier ou de choisir de façon verbale ou non verbale (en pointant du doigt, en allant chercher un objet, en se dirigeant vers un coin ou un atelier)
- ☐ 7. Accepte que certains enfants élaborent une planification simple et d'autres, une planification plus détaillée
- ☐ 8. Invite les enfants à planifier ou à choisir dans des lieux qui favorisent les contacts
- ☐ 9. S'assure que les enfants peuvent voir le matériel disponible pendant ou avant qu'ils planifient ou qu'ils choisissent
- ☐ 10. Soutient les enfants dans leur planification ou dans leur choix en leur posant des questions ouvertes, en décrivant les choix possibles, en reformulant les idées des enfants, etc.
- ☐ 11. Prend le temps nécessaire pour que chaque enfant puisse préciser son choix ou son projet d'atelier
- ☐ 12. Crée un climat détendu au cours de la période d'atelier ou de planification d'ateliers
- ☐ 13. Respecte le rythme et les hésitations des enfants (par exemple, offre à un enfant de passer son tour, prend le temps nécessaire pour qu'un enfant clarifie son projet, pose des questions sur un atelier, etc.)

.../13

### 3.1.5 Au cours des activités, la personne responsable fait preuve de flexibilité

Comportement démontrant la flexibilité :

La personne responsable :

- ☐ 1. Accepte que les enfants choisissent leurs compagnons ou leurs voisins de jeu
- ☐ 2. Intègre les suggestions des enfants pour apporter une variante à une activité qu'elle propose
- ☐ 3. Se déplace d'un enfant à l'autre pour soutenir chacun dans son activité
- ☐ 4. Modifie l'environnement pour répondre aux besoins des enfants au cours d'une activité
- ☐ 5. Organise une nouvelle activité imprévue à la suite d'une demande des enfants
- ☐ 6. Accepte qu'un enfant entreprenne une autre activité que le reste du groupe
- ☐ 7. Prolonge une activité lorsqu'elle décèle des signes d'intérêt chez les enfants
- ☐ 8. Soutient un enfant à l'écart qui décide d'intégrer le groupe au cours d'une activité
- ☐ 9. Met fin à une activité lorsqu'elle décèle des signes de désintérêt ou d'ennui chez les enfants

.../9

### 3.1.6 Au cours des activités, la personne responsable soutient les enfants dans la prise de conscience de leurs réalisations

La personne responsable :

- ☐ 1. Décrit les réalisations des enfants
- ☐ 2. Décrit les habiletés particulières qui sont utilisées par les enfants
- ☐ 3. Remet en question ou décrit le procédé ou la processus utilisé par les enfants
- ☐ 4. Remet en question ou décrit les relations interpersonnelles qui se déroulent au cours de l'action
- ☐ 5. Met en relief les relations de coopération entre les enfants
- ☐ 6. Respecte les enfants qui sont concentrés sur leurs tâches
- ☐ 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants qui décrivent ce qu'ils font
- ☐ 8. Écoute attentivement les enfants qui racontent ce qu'ils font
- ☐ 9. Souligne les efforts, les réussites, les difficultés rencontrées sans porter de jugement
- ☐ 10. Réinvestit des éléments de jeu dans d'autres situations (personnages du jeu précédent, matériel qui semble intéresser particulièrement les enfants, etc.)

.../10

### 3.1.7 La personne responsable organise une période de réflexion ou un retour agréable sur les activités réalisées par les enfants

La personne responsable :

- ☐ 1. Utilise des moyens pour mettre en valeur les réalisations des enfants (exposition, démonstration devant le groupe, réinvestissement dans d'autres activités, prise de photos, etc.)
- ☐ 2. Choisit un endroit calme et confortable pour réaliser une activité de réflexion ou un retour
- ☐ 3. Regroupe certains enfants pour qu'ils réalisent une activité de réflexion ensemble, sans le soutien direct de l'adulte
- ☐ 4. Utilise des jeux et des activités stimulantes pour amener les enfants à prendre conscience de leurs réalisations
- ☐ 5. Limite le temps d'attente des enfants au cours de cette période
- ☐ 6. Crée un climat détendu
- ☐ 7. Respecte le rythme et les hésitations des enfants en ne les bousculant pas, en leur offrant la possibilité de passer leur tour, etc.
- ☐ 8. Anime la période de réflexion ou le retour pour permettre aux enfants d'éprouver un sentiment de satisfaction ou de fierté
- ☐ 9. Met fin à la période de réflexion ou au retour dès qu'elle sent des signes d'impatience chez les enfants

.../9

### 3.1.8 La personne responsable intervient par rapport à l'organisation physique et matérielle du local

- ☐ 1. La personne responsable organise un temps de rangement à la fin de chaque période de jeu
- ☐ 2. La personne responsable demande aux enfants de ranger sans attendre la fin de la période de jeu, si les jouets et les jeux encombrant le plancher du local et qu'ils constituent un risque d'accident
- ☐ 3. La personne responsable effectue les tâches de nettoyage au fur et à mesure qu'elles sont nécessaires
- ☐ 4. La personne responsable invite les enfants à participer au nettoyage lorsqu'ils sont responsables d'un dégât
- ☐ 5. À la demande des enfants, la personne responsable accepte de leur confier des tâches de nettoyage ou de rangement qui lui sont généralement réservées et elle fait preuve de tolérance par rapport aux résultats obtenus
- ☐ 6. La personne responsable bouge le mobilier pour agrandir l'espace de jeu selon les besoins des enfants
- ☐ 7. La personne responsable bouge le mobilier pour réduire l'espace de jeu des enfants qui en ont besoin
- ☐ 8. La personne responsable fournit aux enfants le matériel dont ils ont besoin pour poursuivre leur jeu (exemplaires supplémentaires pour des enfants qui se joignent à une activité, matériel de nature différente pour stimuler, etc.)
- ☐ 9. La personne responsable installe des enfants dans un autre endroit du local lorsqu'ils manquent d'espace vital ou lorsque des jeux calmes sont dérangés par des jeux bruyants
- ☐ 10. La personne responsable indique par des signaux visuels que l'accès à certaines aires de jeu est permis ou interdit (pictogramme, déplacement d'armoire, d'étagère ou de cloison, etc.)

.../10

## 3.2 L'intervention démocratique

### 3.2.1-A La personne responsable partage la prise de décision avec les enfants de plus de 18 mois

☐ 99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend pas d'enfants de plus de 18 mois

La personne responsable :

- ☐ 1. Consulte les enfants sur les questions concernant le déroulement des activités (variantes, choix possibles à l'intérieur d'une même activité, choix d'activités, etc.)
- ☐ 2. Consulte les enfants sur les questions concernant la gestion du groupe (consignes, horaire, début et fin des activités, etc.)
- ☐ 3. Consulte les enfants sur les questions concernant l'organisation du groupe (aménagement, ajout de matériel, décoration, etc.)
- ☐ 4. Reçoit positivement les suggestions des enfants
- ☐ 5. Applique les décisions collectives dans la mesure où la santé, la sécurité et le respect des autres sont garantis
- ☐ 6. Applique promptement des décisions personnelles sans consulter les enfants lorsque la santé, le bien-être ou le respect des autres sont menacés
- ☐ 7. Associe les enfants à la mise en œuvre des décisions collectives
- ☐ 8. Réévalue avec les enfants les effets des décisions collectives
- ☐ 9. Explique aux enfants les raisons qui justifient ses décisions lorsque celles-ci diffèrent de l'avis émis par les enfants

.../9

### 3.2.1-B La personne responsable partage la prise de décision avec les poupons en tenant compte de leurs capacités

☐ 99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend pas de poupons

La personne responsable :

- ☐ 1. Met fin à une période de jeu en observant la baisse de l'intérêt des poupons
- ☐ 2. Effectue des changements à l'aménagement en prévision des explorations qui intéressent les poupons
- ☐ 3. Effectue des modifications à l'horaire en fonction du passage du poupon d'une étape de développement à une autre
- ☐ 4. Réagit promptement lorsque la santé, le bien-être ou la sécurité du poupon sont menacés
- ☐ 5. Avertit le poupon des gestes qu'elle s'approprie à poser pour respecter son intégrité (l'avertit avant de le prendre, lui explique qu'elle va l'habiller, etc.)
- ☐ 6. Avertit les poupons des activités qui s'en viennent
- ☐ 7. Accepte de reporter le tour d'un poupon pour permettre à ce dernier de poursuivre une activité ou pour respecter son rythme (reporter son tour pour le changement de couche, retarder l'heure du biberon, etc.)

.../7

3.2.2 La personne responsable attribue des responsabilités aux enfants	
<b>A – À éviter :</b>	<b>B – À encourager :</b>
<input type="checkbox"/> 1. Les enfants n'ont pas de responsabilités à assumer dans le groupe <input type="checkbox"/> 2. L'attribution de responsabilités aux enfants sert de récompense ou de punition <input type="checkbox"/> 3. La personne responsable oblige un enfant à assumer une tâche contre son gré .../3	<input type="checkbox"/> 1. Les enfants ont régulièrement des responsabilités à assumer dans le groupe <input type="checkbox"/> 2. Les responsabilités confiées aux enfants sont adaptées à leurs capacités <input type="checkbox"/> 3. Les responsabilités attribuées aux enfants contribuent à développer leur sentiment de fierté <input type="checkbox"/> 4. Les responsabilités sont partagées démocratiquement entre les enfants, selon un système qui est connu de tous <input type="checkbox"/> 5. Le système d'attribution des responsabilités permet une rotation périodique des responsabilités confiées à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 6. La personne responsable tient compte des capacités des enfants pour évaluer les tâches qui leur sont confiées <input type="checkbox"/> 7. Si nécessaire, la personne responsable soutient les enfants dans la réalisation des tâches qui leur sont confiées <input type="checkbox"/> 8. La personne responsable accepte avec calme qu'un enfant fasse un dégât en réalisant une tâche <input type="checkbox"/> 9. La personne responsable félicite, remercie, encourage un enfant qui réalise une tâche <input type="checkbox"/> 10. La personne responsable accepte que l'enfant réalise à son rythme la tâche qui lui est confiée <input type="checkbox"/> 11. Les poupons peuvent choisir sans contraintes les responsabilités qu'ils veulent assumer ou il n'y a pas de poupons dans le groupe observé .../11

3.2.3 La personne responsable associe les enfants à la résolution des conflits interpersonnels et elle les soutient dans ce processus	
<b>99. Ne s'applique pas si aucun conflit au cours de la période d'observation</b>	
<b>A – Comportements à éviter :</b>	<b>B – Stratégies à privilégier pour soutenir les enfants dans la résolution de conflits interpersonnels :</b>
<b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Fait preuve de favoritisme envers un enfant ou un groupe d'enfants au détriment d'un autre <input type="checkbox"/> 2. Favorise certains enfants sur la base de préjugés (sexistes, racistes, religieux, etc.) <input type="checkbox"/> 3. Impose des punitions pour résoudre un conflit .../3	<b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Démonstre rapidement aux enfants qu'elle est attentive et disponible pour régler la situation <input type="checkbox"/> 2. Établit un contact apaisant avec les enfants en cause dans le conflit et elle les réconcilie au besoin <input type="checkbox"/> 3. Agit comme médiatrice entre deux ou plusieurs enfants en conflit, si son aide est utile <input type="checkbox"/> 4. S'assure que l'intégrité physique des enfants en cause n'est pas menacée <input type="checkbox"/> 5. Utilise une forme de médiation adaptée à l'âge des enfants, à leur habileté à résoudre des conflits et à la complexité du conflit <input type="checkbox"/> 6. Veille à ce que les besoins individuels des plus faibles et les besoins collectifs soient respectés <input type="checkbox"/> 7. S'assure que chacun des enfants en cause peut exprimer son point de vue et ses sentiments <input type="checkbox"/> 8. Prend tout le temps nécessaire pour arriver à une solution satisfaisante pour tous <input type="checkbox"/> 9. S'assure que les enfants sont capables d'énoncer des solutions ou suggère une variété de solutions aux enfants <input type="checkbox"/> 10. Donne aux enfants la possibilité de choisir eux-mêmes la solution qui leur convient <input type="checkbox"/> 11. S'assure que la solution choisie convient à chacun des enfants en cause <input type="checkbox"/> 12. Adopte des attitudes de calme, de fermeté et d'impartialité <input type="checkbox"/> 13. Décrit le comportement attendu des enfants <input type="checkbox"/> 14. Agit comme modèle pour faire comprendre le comportement attendu des enfants <input type="checkbox"/> 15. Soutient les enfants dans la mise en œuvre des solutions trouvées .../15

3.2.4 La personne responsable fournit aux enfants des occasions de résoudre des problèmes et d'agir de façon autonome	
<b>A – Comportements à éviter :</b>	<b>B – Stratégies à privilégier :</b>
<b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Résout elle-même les problèmes des enfants (elle essuie le jus renversé par l'enfant, elle indique à l'enfant le moyen de faire coller la tête d'une figurine sur son corps sans lui laisser le temps d'explorer ses propres solutions, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Ridiculise ou humilie l'enfant qui a un problème .../2	<b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Soutient l'enfant pour l'aider à bien cerner son problème ou elle décrit la difficulté de l'enfant sans porter de jugement <input type="checkbox"/> 2. Laisse aux enfants le temps nécessaire pour réfléchir aux solutions qui leur conviennent <input type="checkbox"/> 3. Suggère plusieurs pistes de solution aux enfants qui ne peuvent élaborer des solutions par eux-mêmes <input type="checkbox"/> 4. Soutient les enfants dans la découverte de solutions adéquates en décrivant les liens de cause à effet <input type="checkbox"/> 5. Accepte que les enfants expérimentent leurs propres solutions <input type="checkbox"/> 6. Respecte la démarche d'essai/erreur de l'enfant <input type="checkbox"/> 7. Dirige l'enfant vers un autre enfant qui a déjà réussi à surmonter une difficulté semblable <input type="checkbox"/> 8. Tient compte de la compréhension du monde qu'a l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Soutient les enfants dans la mise en œuvre de leurs solutions (rappelle, prévient, etc.) .../9

3.2.5 La personne responsable crée un climat propice au développement de la coopération entre les enfants de plus de 18 mois	
<b>99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend pas d'enfants de plus de 18 mois</b>	
<b>A – Éléments à éviter :</b>	<b>B – Éléments à privilégier :</b>
<b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Valorise la compétition entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux compétitifs. <input type="checkbox"/> 3. Compare les enfants entre eux de façon humiliante ou désobligeante .../3	<b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Valorise l'entraide entre les enfants <input type="checkbox"/> 2. Organise des jeux coopératifs <input type="checkbox"/> 3. Valorise le partage <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à utiliser des marqueurs de temps (sablier, chronomètre, cadran, etc.) pour éviter les discussions quand deux enfants veulent utiliser le même objet chacun leur tour <input type="checkbox"/> 5. Invite un enfant qui a terminé d'un jeu à l'offrir à celui qui l'attend <input type="checkbox"/> 6. Invite deux ou plusieurs enfants à jouer ou à faire des projets ensemble <input type="checkbox"/> 7. Fournit du matériel qui stimule les jeux coopératifs (du matériel trop gros ou trop lourd pour qu'un enfant puisse le déplacer seul, du matériel qui nécessite la participation de plusieurs tel un parachute, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Soutient un enfant qui a de la difficulté à s'intégrer au jeu des autres enfants .../8



### 3.2.6 La personne responsable formule des consignes adaptées au groupe d'enfants

#### Caractéristiques des consignes :

- ☐ 1. Courtes
- ☐ 2. Claires
- ☐ 3. Concrètes : descriptives plutôt qu'abstraites (« marche sur la pointe des pieds » plutôt que « fais attention au bruit »)
- ☐ 4. Positives : décrivant le comportement attendu plutôt que celui à proscrire (« marche » plutôt que « ne cours pas », « parle doucement » plutôt que « parle pas fort »)
- ☐ 5. Peu nombreuses à la fois (trois ou moins)
- ☐ 6. Révélant des attentes réalistes en fonction de l'âge et du développement des enfants
- ☐ 7. Dissocient les consignes de participation, de sécurité et de discipline les unes des autres
- ☐ 8. Consignes de groupe s'adressant à tous les enfants à la fois
- ☐ 9. Consignes individuelles s'adressant à un enfant à la fois

.../9

### 3.2.7 La personne responsable établit des consignes au regard de la sécurité et de la discipline dans le groupe

#### A - À éviter :

##### La personne responsable :

- ☐ 1. Impose aux enfants des contraintes inacceptables qui ne tiennent pas compte de leurs besoins ou de leurs capacités (silence prolongé pour tenir compte du sommeil du conjoint, interdiction de marcher avec des souliers pour tenir compte des voisins, etc.)
- ☐ 2. N'intervient pas auprès d'un enfant qui n'applique pas les consignes de sécurité ou de discipline du groupe

.../2

#### B - À privilégier :

##### La personne responsable établit les consignes nécessaires pour assurer :

- ☐ 1. La sécurité des enfants (marcher plutôt que courir, ne pas grimper sur les meubles, garder la porte fermée, etc.)
- ☐ 2. Le bien-être des enfants (garder un niveau de bruit acceptable, etc.)
- ☐ 3. Le respect des enfants les uns envers les autres (avoir des gestes doux, etc.)
- ☐ 4. Le respect des enfants par les adultes (respect de leur intégrité, de leurs jeux ou de leurs productions, etc.)
- ☐ 5. Le respect des besoins des adultes par les enfants (besoin pour la personne responsable de parler avec un parent, etc.)
- ☐ 6. Le respect du matériel et de l'environnement (recyclage, respect des livres, etc.)

.../6

### 3.2.8 La personne responsable s'assure que les enfants ont bien compris les consignes

#### Stratégies pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes :

##### La personne responsable :

- ☐ 1. Soutient l'attention des enfants à qui elle émet ou rappelle des consignes.
- ☐ 2. Énonce ou rappelle les consignes calmement.
- ☐ 3. Reformule les consignes sous la forme affirmative.
- ☐ 4. Démonstre les consignes, agit comme modèle.
- ☐ 5. Invite les enfants qui parlent à répéter ou à reformuler les consignes.
- ☐ 6. Utilise des pictogrammes pour rappeler certaines consignes dans le local.
- ☐ 7. Questionne, à l'occasion, les enfants pour s'assurer de leur compréhension des consignes.
- ☐ 8. Souligne les efforts des enfants qui appliquent les consignes de discipline et de sécurité.
- ☐ 9. Encourage les enfants qui appliquent les consignes de participation.
- ☐ 10. Rassemble tous les enfants du groupe pour leur donner des consignes de groupe pour leur donner des consignes en regard de la sécurité ou de la discipline (ne pas tenir compte des enfants de moins de 18 mois).
- ☐ 11. Formule des consignes à l'ensemble du groupe sous la forme affirmative (c'est-à-dire qu'elle ne les formule pas sous forme de questions)

.../11

### 3.2.9 La personne responsable fait preuve de constance et d'impartialité dans l'application des consignes

#### A - À éviter :

##### La personne responsable :

- ☐ 1. Crie pour rappeler une consigne.
- ☐ 2. Démonstre de l'impatience auprès d'un enfant qui tarde à appliquer une consigne en posant des gestes inacceptables (brusquer un enfant, humilier, le punir, etc.)
- ☐ 3. Laisse un enfant ou le groupe d'enfants se désorganiser avant d'intervenir

.../3

#### B - Stratégies à promouvoir :

##### La personne responsable :

- ☐ 1. Fait preuve d'impartialité dans l'application des consignes, y compris auprès de ses propres enfants qui fréquentent le service de garde.
- ☐ 2. Fait preuve de constance dans l'application des consignes, y compris auprès de ses propres enfants qui fréquentent le service de garde.
- ☐ 3. Utilise un ton de voix varié et approprié pour rappeler les consignes.
- ☐ 4. Utilise une expression non verbale cohérente avec les consignes qu'elle émet.
- ☐ 5. Fait preuve de cohérence avec l'assistante qui intervient dans le groupe ou il n'y a pas d'assistante.
- ☐ 6. Partage la responsabilité de l'application des consignes avec les enfants selon leurs capacités.
- ☐ 7. Répète calmement les consignes au besoin.
- ☐ 8. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes individuelles; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part d'un enfant.
- ☐ 9. Fait preuve de persévérance dans l'application des consignes de groupe; elle va jusqu'au bout pour obtenir un comportement acceptable de la part de la majorité des enfants du groupe.

.../9

<b>3.2.10 La personne responsable s'assure d'avoir une vue d'ensemble du groupe d'enfants</b> <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Se place le plus souvent pour voir le plus grand nombre d'enfants possible <input type="checkbox"/> 2. Évite de tourner le dos aux enfants (se place dos au mur) <input type="checkbox"/> 3. Bouge dans la pièce d'un endroit à l'autre ou bouge d'une pièce à l'autre <input type="checkbox"/> 4. Change de position, de posture ou de point de vue pour avoir le même point de vue que les enfants <input type="checkbox"/> 5. Balaye la pièce du regard régulièrement pour s'assurer d'avoir une vue d'ensemble du groupe <input type="checkbox"/> 6. Est capable de voir ou d'entendre les enfants en tout temps, à moins qu'un autre adulte responsable ne soit présent ou ne la remplace <input type="checkbox"/> 7. Utilise des miroirs (de sécurité ou autre) pour agrandir son champ de vision <input type="checkbox"/> 8. Aménage les pièces du service de garde pour avoir une bonne vue d'ensemble du groupe d'enfants <input type="checkbox"/> 9. Utilise un ou des moniteurs de son pour entendre les enfants dans une autre pièce <input type="checkbox"/> 10. Rassemble les enfants pour présenter une activité (ne pas tenir compte des enfants de moins de 18 mois) .../10
---

<b>3.2.11 La personne responsable intervient de façon appropriée auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant</b> <input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation	
<b>A – Comportements à éviter :</b> <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. N'intervient pas auprès d'un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 2. Emploie la punition ou le chantage comme mode de confrontation d'un enfant qui n'applique pas les consignes <input type="checkbox"/> 3. Rudelle ou violence un enfant pour arrêter un geste inacceptable .../3	<b>B – Comportements à promouvoir :</b> <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Rappelle calmement les comportements attendus <input type="checkbox"/> 2. Exprime calmement ses besoins, ses limites ou ses sentiments face à un comportement dérangeant d'un enfant <input type="checkbox"/> 3. Ajuste ses attentes de façon réaliste par rapport à un enfant qui a un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 4. Amène l'enfant à prendre conscience de son comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 5. S'assure que l'enfant qui a un comportement dérangeant l'écoute quand elle intervient auprès de lui <input type="checkbox"/> 6. Intervient de façon non verbale pour ramener un enfant à l'ordre ou le calmer (geste d'apaisement, main sur l'épaule, « gros yeux », etc.) <input type="checkbox"/> 7. Fait preuve de constance dans ses interventions pour faire cesser un comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 8. Fait preuve d'impartialité dans ses interventions face au comportement dérangeant des enfants .../8

<b>3.2.12 La personne responsable soutient l'enfant qui a un comportement dérangeant pour qu'il modifie son comportement</b> <input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucun enfant ne manifeste de comportement dérangeant au cours de l'observation	
<b>A – Comportements à éviter :</b> <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Imprime un système d'émulation gagnant/perdant <input type="checkbox"/> 2. Parle de façon négative d'un enfant qui a un comportement dérangeant à d'autres personnes .../2	<b>B – Comportements à promouvoir :</b> <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à réparer les torts causés <input type="checkbox"/> 2. S'entend avec l'enfant sur le comportement acceptable à adopter <input type="checkbox"/> 3. Met en place des mesures concrètes qui peuvent aider l'enfant à changer de comportement (pictogramme rappelant l'attente, sablier pour déterminer le temps d'utilisation d'un jouet ou d'un jeu, réorganisation de l'aire de jeu, ajout ou retrait de matériel, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Agit comme modèle pour obtenir un comportement acceptable de la part de l'enfant <input type="checkbox"/> 5. Rappelle à l'enfant les solutions choisies <input type="checkbox"/> 6. Souligne les réussites de l'enfant dans sa démarche pour modifier le comportement dérangeant <input type="checkbox"/> 7. Souligne tout autre comportement positif d'un enfant qui a un comportement dérangeant (tout comportement positif autre que le comportement à modifier) <input type="checkbox"/> 8. Accepte que l'enfant modifie son comportement par étapes (fait preuve de tolérance face aux efforts de l'enfant même s'il n'applique pas les consignes à la lettre, ne talonne pas indûment, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Réévalue avec l'enfant l'efficacité de la solution retenue et la modifie au besoin .../9

<b>3.3 La communication et les relations interpersonnelles</b> <b>3.3.1 La personne responsable est à l'écoute des enfants</b>	
<b>A – Comportements à éviter :</b> <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Bloque la communication en jouant, humiliant, ridiculisant ou rabaisant un enfant <input type="checkbox"/> 2. Ignore les demandes d'aide directes ou indirectes (pleurs, retrait, inactivité, etc.) d'un enfant en détresse .../2	<b>B – Stratégies d'écoute à privilégier :</b> <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Saisit les messages non verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 2. Saisit les messages verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 3. Se place à la hauteur des enfants <input type="checkbox"/> 4. Utilise son expression non verbale pour démontrer qu'elle écoute <input type="checkbox"/> 5. Maintient un contact visuel avec l'enfant qui s'adresse à elle <input type="checkbox"/> 6. Adopte une attitude corporelle qui démontre de l'ouverture et de la disponibilité (ouvre les bras, penche la tête, bras le long du corps, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Utilise la reformulation pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant <input type="checkbox"/> 8. Utilise la répétition pour vérifier sa compréhension du message émis par l'enfant <input type="checkbox"/> 9. Répond adéquatement aux signaux verbaux ou non verbaux des enfants <input type="checkbox"/> 10. Pose peu de questions et, le cas échéant, pose des questions ouvertes en évitant les « pourquoi » <input type="checkbox"/> 11. Laisse à l'enfant le temps dont il a besoin pour exprimer sa pensée <input type="checkbox"/> 12. Laisse l'enfant guider la conversation .../12

<b>3.3.2 - A - La personne responsable soutient le développement du langage des enfants de plus de 18 mois</b> <input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend pas d'enfants de plus de 18 mois Stratégies pour stimuler le développement du langage des enfants de plus de 18 mois :  La personne responsable : <input type="checkbox"/> 1. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des livres et converser <input type="checkbox"/> 2. Décrit ce qu'elle fait aux enfants <input type="checkbox"/> 3. Pose des questions ouvertes aux enfants <input type="checkbox"/> 4. Incite les enfants à décrire des objets <input type="checkbox"/> 5. Incite les enfants à décrire des projets, des événements ou des expériences personnelles <input type="checkbox"/> 6. Raconte des histoires <input type="checkbox"/> 7. Récite des comptines ou des poèmes avec les enfants <input type="checkbox"/> 8. Incite les enfants à raconter et à inventer des histoires, des comptines ou des rimes <input type="checkbox"/> 9. Suscite des jeux de mots <input type="checkbox"/> 10. Propose des jeux coopératifs <input type="checkbox"/> 11. Dirige les enfants les uns vers les autres pour qu'ils s'entraident <input type="checkbox"/> 12. Fait appel à l'imaginaire des enfants <input type="checkbox"/> 13. Chante avec les enfants .../13
---

<b>3.3.2 - B - La personne responsable soutient le développement du langage des poupons</b> <input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend pas de poupons Stratégies pour stimuler le développement du langage des poupons :  La personne responsable : <input type="checkbox"/> 1. Décrit ce qu'elle fait aux poupons <input type="checkbox"/> 2. Répète les sons que les poupons font <input type="checkbox"/> 3. Décrit ce que les poupons font, voient ou observent <input type="checkbox"/> 4. Décrit les émotions qu'elle perçoit chez le poupon <input type="checkbox"/> 5. Décrit avec des mots ce que le poupon semble dire avec son corps <input type="checkbox"/> 6. Nomme les objets pour lesquels les poupons manifestent de l'intérêt <input type="checkbox"/> 7. Utilise des mots rigolos <input type="checkbox"/> 8. Met l'accent sur des mots clés <input type="checkbox"/> 9. Allie le geste à la parole <input type="checkbox"/> 10. Ralentit son débit, c'est-à-dire qu'elle fait des pauses entre les mots <input type="checkbox"/> 11. Utilise la répétition (répète les mêmes mots plus d'une fois) <input type="checkbox"/> 12. Aménage un endroit calme et confortable dans le local pour lire des histoires <input type="checkbox"/> 13. Raconte des histoires <input type="checkbox"/> 14. Récite des comptines ou des poèmes aux poupons <input type="checkbox"/> 15. Chante en présence des poupons .../15
--

<b>3.3.3 - A - La personne responsable favorise l'expression verbale des enfants de plus de 18 mois</b> <input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend aucun enfant de plus de 18 mois Stratégies pour favoriser l'expression verbale des enfants de plus de 18 mois :  La personne responsable : <input type="checkbox"/> 1. Laisse la parole aux enfants chaque fois que c'est possible <input type="checkbox"/> 2. Incite les enfants à parler les uns avec les autres tout au long de la journée <input type="checkbox"/> 3. Engage la conversation avec chacun des enfants du groupe <input type="checkbox"/> 4. Permet aux enfants de déterminer les sujets de conversation <input type="checkbox"/> 5. Laisse les enfants guider la conversation <input type="checkbox"/> 6. Raconte des histoires aux enfants en sollicitant leur participation <input type="checkbox"/> 7. Accepte que les enfants parlent entre eux au cours des activités <input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants de respecter le principe d'alternance dans une conversation <input type="checkbox"/> 9. Assure à l'enfant qui veut s'exprimer qu'il aura droit de parole <input type="checkbox"/> 10. S'assure que chaque enfant qui veut s'exprimer a la possibilité de le faire .../10
---

<b>3.3.3 - B - La personne responsable favorise l'expression verbale des poupons</b> <input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend aucun poupon Stratégies pour favoriser l'expression verbale des poupons :  La personne responsable : <input type="checkbox"/> 1. Demande (sans insister) aux poupons de nommer les personnes ou les objets connus <input type="checkbox"/> 2. Parle avec chacun des poupons <input type="checkbox"/> 3. Laisse aux poupons le temps nécessaire pour qu'ils réagissent à ses propos <input type="checkbox"/> 4. Invite les poupons à chanter ou à fredonner <input type="checkbox"/> 5. Répond aux questions des poupons même lorsqu'elles sont répétées plusieurs fois <input type="checkbox"/> 6. Demande au poupon de participer avec elle par des gestes ou des sons lorsqu'elle chante ou récite des comptines <input type="checkbox"/> 7. Répond aux interventions d'un poupon au cours d'une histoire ou d'une chanson .../7
---

<b>3.3.4 La personne responsable favorise l'expression non verbale des enfants (expression corporelle, gestuelle et faciale)</b> <b>Stratégies pour favoriser l'expression non verbale des enfants :</b>  <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Adopte une expression non verbale cohérente avec son message verbal <input type="checkbox"/> 2. Décrit ce qu'elle comprend de l'expression non verbale des enfants <input type="checkbox"/> 3. Amplifie sa propre expression non verbale <input type="checkbox"/> 4. Demande aux enfants qui ne parlent pas de pointer du doigt pour désigner ce qu'ils désirent ou il n'y a pas d'enfants qui ne parlent pas dans le groupe <input type="checkbox"/> 5. Propose des jeux de mime ou des jeux d'expression dramatique <input type="checkbox"/> 6. Propose des jeux d'imitation de geste, de comportement et d'expression <input type="checkbox"/> 7. Associe des gestes ou des mimiques aux chansons ou comptines <input type="checkbox"/> 8. Reproduit l'expression faciale de l'enfant qui communique avec elle <input type="checkbox"/> 9. Ajuste son comportement ou son expression en fonction de la réaction de l'enfant <input type="checkbox"/> 10. Demande aux enfants de plus de 18 mois de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres membres du groupe (adultes ou enfants) ou il n'y a pas d'enfants de plus de 18 mois dans le groupe <input type="checkbox"/> 11. Demande aux enfants de plus de 18 mois de décrire ce qu'ils comprennent de l'expression non verbale des autres à partir de photos ou de films, de vidéos, de tableaux, de dessins, etc. ou il n'y a pas d'enfants de plus de 18 mois dans le groupe .../11
---

<b>3.3.5 La personne responsable soutient l'émergence d'habiletés au regard du langage écrit</b> <input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend aucun enfant de plus de 18 mois  <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Associe un symbole personnel à chacun des enfants <input type="checkbox"/> 2. S'assure que les enfants connaissent leur symbole personnel <input type="checkbox"/> 3. Identifie les casiers de rangement personnel des enfants par leur symbole personnel ou leur photo et par leur nom écrit en lettres <input type="checkbox"/> 4. Identifie le matériel à la fois par des pictogrammes ou un symbole et par une désignation écrite en lettres <input type="checkbox"/> 5. Incite les enfants à raconter des histoires, des comptines, des chansons ou des rimes <input type="checkbox"/> 6. Incite les enfants à inventer des histoires, des comptines ou des rimes <input type="checkbox"/> 7. Incite les enfants à décoder des symboles divers (lettres, images, pictogrammes, etc.) <input type="checkbox"/> 8. Soutient les enfants qui écrivent de diverses façons <input type="checkbox"/> 9. Répond positivement aux enfants qui veulent dicter une histoire ou un message <input type="checkbox"/> 10. Invite les enfants à lui dicter un message, un bas de vignette ou une histoire pour qu'elle l'écrive <input type="checkbox"/> 11. Enrichit l'environnement avec du matériel imprimé varié et approprié .../11
---

<b>3.3.6 La personne responsable décèle efficacement les messages des poupons</b> <input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si le groupe ne comprend aucun poupon  <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Décèle efficacement les messages fournis par les pleurs des poupons <input type="checkbox"/> 2. Décèle efficacement les messages fournis par les expressions faciales des poupons <input type="checkbox"/> 3. Décèle efficacement les messages fournis par les gestes des poupons <input type="checkbox"/> 4. Décèle efficacement les messages fournis par les attitudes des poupons <input type="checkbox"/> 5. Décèle efficacement les messages sonores des poupons (gazouillis sons divers, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Décèle efficacement les messages verbaux des poupons (syllabes, mots, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Agit en tant qu'interprète pour transmettre le message d'un poupon à un autre <input type="checkbox"/> 8. Vérifie sa compréhension des messages en utilisant le relief, la reformulation, la répétition ou le questionnement .../8
--

<b>3.3.7 La personne responsable utilise un langage approprié pour s'adresser aux enfants</b>	
<b>A - Caractéristiques d'un langage inapproprié :</b>  <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Parle en bébé (par exemple, un kiki pour un biscuit) <input type="checkbox"/> 2. Sacre .../2	<b>B - Caractéristiques d'un langage approprié :</b>  <b>La personne responsable :</b> <input type="checkbox"/> 1. Démonstre un souci d'employer des termes justes et appropriés <input type="checkbox"/> 2. Enrichit le vocabulaire des enfants en leur expliquant le sens des nouveaux mots <input type="checkbox"/> 3. Utilise une syntaxe simple et correcte (utilise la 2 <sup>e</sup> personne du pluriel pour parler au groupe, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Utilise un ton de voix varié <input type="checkbox"/> 5. Utilise un ton de voix approprié aux besoins <input type="checkbox"/> 6. Fait des jeux de mots <input type="checkbox"/> 7. Parle d'elle-même au « je » <input type="checkbox"/> 8. Utilise généralement le prénom de l'enfant pour le désigner <input type="checkbox"/> 9. Utilise des phrases courtes pour s'adresser aux enfants qui ne parlent pas encore ou qui commencent à parler .../9



3.3.8 La personne responsable soutient l'enfant dans l'expression de ses sentiments et de ses besoins	
A – Éléments à éviter :	B – Éléments à promouvoir :
<p><b>La personne responsable :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. Ridiculise les sentiments de l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Banalise ou nie les sentiments exprimés par l'enfant</p> <p>.../2</p>	<p><b>La personne responsable :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. Invite l'enfant à nommer ses besoins</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Invite l'enfant à nommer les sentiments qu'il éprouve</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Utilise le reflet pour vérifier sa compréhension du sentiment exprimé par l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Accepte les besoins de l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Accepte les sentiments de l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Reconnaît l'importance des besoins ou des sentiments exprimés par l'enfant</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Démonstre son empathie à l'enfant par rapport aux sentiments qu'il exprime</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Soutient l'enfant pour l'amener à accepter les sentiments qu'il éprouve</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Soutient l'enfant pour l'amener à exprimer ses besoins de la façon la plus autonome possible par rapport à ses capacités</p> <p>.../9</p>

3.3.9 La personne responsable favorise les interactions harmonieuses entre les enfants	
A – Éléments à éviter :	B – Éléments à promouvoir :
<p><b>La personne responsable :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. Décourage les interactions entre les enfants (elle demande aux enfants de garder silence pour se concentrer sur leur activité, de ne pas regarder ce que les autres font, de ne pas parler à leur voisin, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Impose des compagnonnages non désirés entre les enfants (elle force deux enfants à faire équipe ensemble, même s'ils ne le veulent pas, elle sépare des amis, etc.)</p> <p>.../2</p>	<p><b>La personne responsable :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. Trouve plusieurs occasions ou prétextes pour que les enfants s'adressent les uns aux autres, tout au long de la journée</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Soutient les amitiés entre les enfants du groupe</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités de base</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Demande aux enfants de s'entraider au cours des activités ludiques</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Demande aux enfants de partager leurs découvertes ou leurs expériences avec un autre ou les autres</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Intervient auprès des enfants pour qu'ils diminuent le bruit lorsqu'il est excessif et qu'il nuit à leurs interactions</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Demande aux enfants de parler un à la fois</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Demande aux enfants d'écouter ce qu'un autre enfant exprime</p> <p>.../8</p>

3.3.10 La personne responsable exprime ses besoins, ses limites, ses attentes et ses sentiments	
A – Comportement à éviter :	B – Comportements à privilégier :
<p><b>La personne responsable :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. Exprime ses besoins, ses limites ou ses sentiments, en dramatisant avec excès ou en culpabilisant un enfant</p> <p>.../1</p>	<p><b>La personne responsable :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. Exprime ses attentes (par exemple, « Je voudrais que... »)</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Exprime ses limites (par exemple, « Je ne veux pas que tu mettes tes mains dans ma figure. »)</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Exprime ses besoins (par exemple, « J'aurais besoin de calme ce matin... »)</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Exprime ses sentiments (par exemple, « Je suis triste ce matin... »)</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Parle au « je » ou en formulant des « messages je » pour exprimer ses besoins, ses attentes ou ses limites</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Exprime calmement son désaccord ou ses limites</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Exprime avec fermeté son désaccord ou ses limites</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Explique à l'enfant les raisons qui justifient ses besoins, ses sentiments, ses attentes ou ses limites (par exemple, « ...parce que j'ai mal à la tête »)</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Ne dévoile pas d'information trop intime ou déplacée (information d'un niveau trop intime ou qui ne tient pas compte de l'âge des enfants)</p> <p>.../9</p>

3.3.11 La personne responsable démontre des qualités qui contribuent au développement de relations interpersonnelles solides avec les enfants	
A – Comportements à éviter :	B – Comportements à privilégier :
<p><b>La personne responsable :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. Utilise des qualificatifs blessants ou des étiquettes pour désigner les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Démonstre une attitude agressive</p> <p>.../2</p>	<p><b>La personne responsable :</b></p> <p><input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 2. A des gestes doux</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Accorde une attention positive à chacun des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Utilise des gestes d'apaisement lorsque nécessaire</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Réagit calmement</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Démonstre de l'entraide et de la proximité</p> <p><input type="checkbox"/> 7. Joue, s'amuse avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 8. Sourit ou rit avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 9. Fait preuve de complicité avec les enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 10. Démonstre sa disponibilité aux enfants de façon non verbale et verbale</p> <p><input type="checkbox"/> 11. Fait preuve de patience face aux demandes de répétition, aux hésitations ou aux erreurs des enfants</p> <p><input type="checkbox"/> 12. Répond aux questions des enfants de façon authentique et sincère</p> <p><input type="checkbox"/> 13. Fait preuve de créativité (pour trouver des solutions aux problèmes des enfants, s'insérer dans l'imaginaire des enfants, etc.)</p> <p>.../13</p>



<b>3.3.12. Toute autre personne en présence des enfants dans le service de garde contribue au climat harmonieux</b>	
<input type="checkbox"/> 99. Ne s'applique pas si aucune autre personne n'est en présence des enfants dans le service de garde	
<b>A – Comportements à éviter :</b>	<b>B – Comportements à privilégier :</b>
Toute autre personne :	Toute autre personne :
<input type="checkbox"/> 1. Crie, sacre ou emploie un langage vulgaire <input type="checkbox"/> 2. A des gestes brusques ou agressifs envers les enfants <input type="checkbox"/> 3. Impose aux enfants une contrainte différente des règles habituelles du service de garde <input type="checkbox"/> 4. Emploie la punition, la menace ou le chantage comme mode de confrontation avec les enfants <input type="checkbox"/> 5. Met en danger la santé ou l'intégrité des enfants .../5	<input type="checkbox"/> 1. A des contacts chaleureux avec les enfants <input type="checkbox"/> 2. Accorde une attention positive aux enfants <input type="checkbox"/> 3. Sourit ou rit avec les enfants <input type="checkbox"/> 4. Fait preuve de complicité avec les enfants <input type="checkbox"/> 5. Joue, s'amuse avec les enfants <input type="checkbox"/> 6. Propose une activité stimulante aux enfants <input type="checkbox"/> 7. Entre en communication avec les enfants en utilisant un langage approprié <input type="checkbox"/> 8. Participe à l'accueil des enfants dans le groupe à leur arrivée <input type="checkbox"/> 9. Participe aux tâches connexes pour soutenir la personne responsable .../9

#### 4. L'interaction de la personne responsable avec les parents

<b>4.1. La continuité de l'intervention entre la personne responsable et la famille est privilégiée par des échanges (entrevue)</b>
<input type="checkbox"/> 1. Échanges de propos informels à l'arrivée ou au départ des enfants <input type="checkbox"/> 2. Rencontre individuelle statutaire avec les parents, au moins une fois par année <input type="checkbox"/> 3. Rencontre individuelle avec les parents au besoin <input type="checkbox"/> 4. Réunion avec tous les parents du service de garde au moins une fois par année <input type="checkbox"/> 5. Communication écrite avec les parents (lettre, journal de bord, petit mot dans le casier, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Participation de membres de la famille de l'enfant à des sorties (cueillette de pommes, cabane à sucre, etc.) ou à des événements spéciaux au service de garde (fête de Noël, fin d'année, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Invitation aux parents à apporter du matériel, des objets de la maison, de la culture d'origine <input type="checkbox"/> 8. Participation de membres de la famille de l'enfant à des activités thématiques (métier, animal domestique, etc.) ou à des animations d'activités (musique, expression plastique, dramatique, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Communication téléphonique entre la personne responsable et les parents <input type="checkbox"/> 10. Visite de la personne responsable dans la famille de l'enfant .../10

<b>4.2. Les sujets d'échanges avec les parents soutiennent la qualité (entrevue)</b>
<input type="checkbox"/> 1. Fonctionnement et orientation de la personne responsable et du groupe des enfants (programmation des activités, orientation des activités, horaire d'une journée type, besoins physiologiques des enfants, passage d'une étape de développement à une autre, etc.) <input type="checkbox"/> 2. Programme éducatif (aménagement des lieux, structuration des activités, interactions de la personne responsable avec les enfants, etc.) du service de garde <input type="checkbox"/> 3. Attentes des parents vis-à-vis de la personne responsable <input type="checkbox"/> 4. Attentes de la personne responsable vis-à-vis des parents <input type="checkbox"/> 5. Information sur l'enfant (tempérament, habitudes, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Information sur la condition de l'enfant (santé, repas, sieste, etc.) <input type="checkbox"/> 7. Développement des enfants en général <input type="checkbox"/> 8. Habitudes de la famille (habitudes alimentaires ou de soins, valeurs éducatives, relation parent-enfant, relation avec la fratrie, etc.) <input type="checkbox"/> 9. Réalités familiales (situation de la famille, événements particuliers comme la naissance d'un nouvel enfant, le divorce des parents ou la mort d'un proche, etc.) <input type="checkbox"/> 10. Difficultés ou habiletés particulières d'un enfant .../10

<b>4.3. La personne responsable collabore avec les parents d'un enfant en difficulté (entrevue)</b>	
<b>A – Éléments à éviter :</b>	<b>B – Éléments à privilégier :</b>
<b>La personne responsable :</b>	<b>La personne responsable :</b>
<input type="checkbox"/> 1. Fait porter aux parents de l'enfant tout le poids de l'intervention auprès de lui (« Je demande aux parents de régler le problème à la maison ») <input type="checkbox"/> 2. Fait porter aux parents de l'enfant toute la responsabilité de ses difficultés (« C'est la faute des parents! ») ou nie leur compétence (« Avec des parents comme ça, y a rien à espérer! ») <input type="checkbox"/> 3. Affirme que les parents en général ne veulent jamais collaborer (« Ce qui arrive à leur enfant ne les intéresse pas » ou « Avec les parents, ça donne jamais rien ») <input type="checkbox"/> 4. Est indifférente à ce que les parents ou l'enfant vivent ou rejette sa responsabilité (« Je m'en fous! » ou « C'est pas à moi à régler les problèmes de tous les enfants ») .../4	<input type="checkbox"/> 1. Cerne les difficultés de l'enfant avec les parents <input type="checkbox"/> 2. Décrit aux parents le comportement de l'enfant qui pose des difficultés <input type="checkbox"/> 3. Détermine les causes possibles des difficultés de l'enfant avec les parents (situation familiale, contexte du service de garde, tempérament de l'enfant, etc.) <input type="checkbox"/> 4. Élabore un plan d'intervention en collaboration avec les parents (cohésion dans les interventions, interventions à la maison, au service de garde, etc.) <input type="checkbox"/> 5. Évalue les résultats des solutions mises en place avec les parents (retour sur les interventions ou le comportement de l'enfant, etc.) <input type="checkbox"/> 6. Collabore avec les parents et des ressources (internes ou externes) <input type="checkbox"/> 7. Demande le consentement des parents avant de faire appel à des ressources externes .../7

4.4 La personne responsable soutient les familles dans leur intégration au service de garde (entrevue)	
<input type="checkbox"/> 1.	Avant l'intégration, la personne responsable organise la visite du service de garde par le parent
<input type="checkbox"/> 2.	Avant l'intégration, la personne responsable organise la visite du service de garde par l'enfant
<input type="checkbox"/> 3.	La personne responsable rencontre les parents en dehors de la présence des enfants
<input type="checkbox"/> 4.	La personne responsable suggère au parent de demeurer dans le service de garde lors des premiers jours de fréquentation
<input type="checkbox"/> 5.	La personne responsable suggère aux parents de laisser l'enfant pour de courtes périodes lors des premiers jours de fréquentation
<input type="checkbox"/> 6.	La personne responsable suggère aux parents de rester plus longtemps dans le service de garde lors des premiers jours de fréquentation
<input type="checkbox"/> 7.	La personne responsable prépare l'intégration de l'enfant (en organisant son espace, en choisissant un pictogramme, en lui proposant une tâche) ou elle fait participer l'enfant à ces tâches
<input type="checkbox"/> 8.	La personne responsable propose aux enfants des activités exploratoires (du matériel, de l'environnement, des routines, etc.) lors des premiers jours de fréquentation
<input type="checkbox"/> 9.	La personne responsable apprend quelques mots de la langue maternelle (autre que le français ou l'anglais) pour sécuriser l'enfant dont la langue maternelle est différente
<input type="checkbox"/> 10.	La personne responsable suggère aux parents d'apporter au service de garde un objet de transition appartenant à l'enfant ou un objet appartenant aux parents
<input type="checkbox"/> 11.	La personne responsable suggère aux parents d'apporter au service de garde une ou des photos de sa famille

## C.6 Profil sociodémographique de la famille



Projet de recherche:

Jeune enfant et ses milieux de vie (JEMVIE)

**RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR LA FAMILLE DE L'ENFANT**

Date :	Évaluatrice :
Visite No:	
Code :	Âge de l'enfant :

- 1- Présence d'un conjoint à la maison ? ☐ oui ☐ non
- 2- Présence de frère (s) et ou de sœur (s) ? ☐ oui ☐ non Si oui, combien ? \_\_\_\_\_
- 3- Nombre de personnes vivant dans la maison (incluant l'enfant) : Enfants : \_\_\_\_\_ Adultes : \_\_\_\_\_

4- Quel est votre plus haut diplôme obtenu peu importe le domaine d'études?

Mère :		Conjoint :	
Études primaires	1	Études primaires	1
Diplôme d'études secondaires (DES)	2	Diplôme d'études secondaires (DES)	2
Attestation d'études collégiales (AEC)	3	Attestation d'études collégiales (AEC)	3
Certificat d'études collégiales (CEC)	4	Certificat d'études collégiales (CEC)	4
Diplôme d'études collégiales (DEC)	5	Diplôme d'études collégiales (DEC)	5
Diplôme d'études universitaires (certificat)	6	Diplôme d'études universitaires (certificat)	6
Diplôme d'études universitaires (baccalauréat)	7	Diplôme d'études universitaires (baccalauréat)	7
Diplôme d'études universitaires (maîtrise)	8	Diplôme d'études universitaires (maîtrise)	8
Diplôme d'études universitaires (doctorat, post-doctorat)	9	Diplôme d'études universitaires (doctorat, post-doctorat)	9
Autres, Précisez :	10	Autres, Précisez :	10

5- Revenu brut familial : \_\_\_\_\_

- |                          |                       |                       |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| a. de \$ 0,00 à 15 999   | e. de 30 000 à 39 999 | i. de 70 000 à 79 999 |
| b. de \$ 16 000 à 19 999 | f. de 40 000 à 49 999 | j. de 80 000 à 89 999 |
| c. de 20 000 à 23 999    | g. de 50 000 à 59 999 | k. 90 000 et plus     |
| d. de 24 000 à 29 999    | h. de 60 000 à 69 999 |                       |

6- Âge de la mère à la naissance de l'enfant : \_\_\_\_\_

7- Âge du père ou du conjoint au moment de la naissance de l'enfant : \_\_\_\_\_

8- Langue parlée à la maison : \_\_\_\_\_

9- Langue maternelle de l'enfant : \_\_\_\_\_

## C.7 Santé de l'enfant à la naissance



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie (JEMVIE)  
**ÉTAT DE SANTE DE L'ENFANT A LA NAISSANCE**

Date :	Évaluatrice :
Code :	Âge de l'enfant :

1-Date de naissance : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Jour/Mois/Année

2-Sexe : Filles (1) \_\_\_\_ Garçon (2) \_\_\_\_

3-Âge gestationnel : \_\_\_\_ (sem.)

4-Rang de l'enfant dans la famille :Premier \_ Second \_ Troisième \_ Quatrième \_

5-Problèmes médicaux pendant la grossesse : Oui : \_ Non : \_

Si oui, Lesquels ? \_\_\_\_\_

6-Complications à la naissance : Oui : \_\_\_\_ Non : \_\_\_\_

Si oui, lesquels ? \_\_\_\_\_

7-Apgar à la naissance (5 min.) : \_\_\_\_\_

8-Poids à la naissance : \_\_\_\_\_ (Grammes) CENT : \_\_\_\_\_

9-Péri. Crânien naiss. : \_\_\_\_\_ (CM) CENT : \_\_\_\_\_

10- Taille naiss. : \_\_\_\_\_ (CM) CENT : \_\_\_\_\_

## C.8 Expérience de garde de l'enfant



Projet de recherche:  
Jeune enfant et ses milieux de vie (JEMVIE)

**Expérience de garde**

- 1 Votre enfant se fait-il garder? ☐ Oui ☐ Non
- 2 **Si oui**, quel type de service de garde utilisez-vous principalement? (une seule réponse)
  1. ☐ CPE de type installation
  2. ☐ CPE de type milieu familial
  3. ☐ Halte-garderie
  4. ☐ Garde au domicile par une gardienne
  5. ☐ Garde par un proche (grand-mère, etc)
- 3 Au cours de la dernière année, en moyenne, votre enfant s'est fait garder combien d'heures par semaine dans le type de service de garde mentionné à la question 2 ?
  1. ☐ moins de 15 heures /semaine
  2. ☐ plus de 15 heures mais moins de 30 heures / semaine
  3. ☐ plus de 30 heures mais moins de 45 heures / semaine
  4. ☐ plus de 45 heures / semaine
- 4 Au cours de la dernière année, en moyenne, à quelle heure votre enfant est-il arrivé au service de garde le matin ? \_\_\_\_\_
- 5 Au cours de la dernière année, en moyenne, à quelle heure votre enfant a-t'il quitté le service de garde en fin de journée ? \_\_\_\_\_
- 6 Au cours de la dernière année, avez-vous connu des variations importantes dans la moyenne d'heures de fréquentation par semaine? ☐ Oui ☐ Non
- 7 **Si oui**, indiquez nous l'occasion, la durée du changement et le nombre d'heures par semaine que votre enfant a fréquenté le service de garde durant le changement.

Occasion(s)	Durée(s)	Heures/semaine
_____	_____	_____
_____	_____	_____

## APPENDICE D

## TABLEAUX PRÉSENTANT DES STATISTIQUES DESCRIPTIVES

- D.1 Statistiques descriptives des données non transformées de l'*échelle comportementale* par groupe et visite
- D.2 Statistiques descriptives des données du tempérament par groupe et visite
- D.3 Distribution des facteurs de risque (0, 1, 2 et plus) par groupe et visite
- D.4 Statistiques descriptives de la qualité de l'environnement de garde par groupe

D.1 Statistiques descriptives des données non transformées de  
l'échelle *comportementale* par groupe et visite

	Installation (n=49)				Milieu familial (n=37)				Maison (n=71)			
	M	ET	$\alpha^2$	$\alpha^4$	M	ET	$\alpha^2$	$\alpha^4$	M	ET	$\alpha^2$	$\alpha^4$
10 mois	79.94	22.03	-1.68	2.46	77.38	24.80	-1.73	2.10	73.21	25.94	-1.21	0.51
15 mois	86.02	16.72	-2.01	4.48	77.97	25.63	-1.55	1.51	78.73	21.55	-1.65	2.68
18 mois	83.92	19.40	-2.21	5.42	73.97	26.75	-1.10	0.15	74.45	24.72	-1.28	0.85

## D.2 Statistiques descriptives des données du tempérament par groupe et visite

	Installation			Milieu familial			Maison		
	N	$\bar{X}$	ET	N	$\bar{X}$	ET	N	$\bar{X}$	ET
Visite 1	49	2,93	0.68	37	3,03	0,75	68	2,96	0,76
Visite 2	49	3,21	0.66	36	3,32	0,77	64	3,14	0,76
Visite 3	48	3,29	0.69	34	3,38	0,73	59	3,19	0,86



D.3 Distribution des facteurs de risque (0, 1, 2 et plus) par groupe et visite

	Installation			Milieu familial			Maison		
	0 risque(%)	1 risque(%)	2+risques(%)	0 risque(%)	1 risque(%)	2+risques(%)	0 risque(%)	1 risque(%)	2+risques(%)
Visite 1	30 (61,20)	12 (24,50)	7 (14,30)	21 (56,80)	9 (24,30)	7 (18,90)	30 (42,30)	18 (25,40)	23 (32,40)
Visite 2	30 (61,20)	12 (24,50)	7 (14,30)	21 (56,80)	9 (24,30)	7 (18,90)	30 (42,30)	18 (25,40)	23 (32,40)
Visite 3	29 (59,20)	12 (24,50)	8 (16,30)	21 (56,80)	9 (24,30)	7 (18,90)	31 (43,70)	17 (23,90)	23 (32,40)

## D.4 Statistiques descriptives de la qualité de l'environnement de garde par groupe

QUALITÉ GLOBALE 18 MOIS				
Groupe	N	<i>M</i>	<i>ET</i>	na (%)
Installation	49	2,86	0,26	4 (4,70)
Milieu familial	33	2,52	0,35	